Sociolinguistique du contact

Dictionnaire des termes et concepts

sous la direction de
Jacky Simonin
et Sylvie Wharton

préface de
Monica Heller

ENS ÉDITIONS

Sociolinguistique du contact

Dictionnaire des termes et concepts

Jacky Simonin et Sylvie Wharton (dir.)

DOI : 10.4000/books.enseditions.12366
Éditeur : ENS Éditions
Lieu d'édition : Lyon
Année d'édition : 2013
Date de mise en ligne : 3 avril 2019
Collection : Langages
ISBN électronique : 9782847886023

http://books.openedition.org

Édition imprimée
Date de publication : 25 février 2013
ISBN : 9782847883695
Nombre de pages : 436

Référence électronique
SIMONIN, Jacky (dir.) ; WHARTON, Sylvie (dir.). *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts.* Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2013 (généré le 03 mai 2019). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/enseditions/12366>. ISBN : 9782847886023. DOI : 10.4000/books.enseditions.12366.

© ENS Éditions, 2013
Conditions d'utilisation :
http://www.openedition.org/6540

COLLECTION LANGAGES

dirigée par Bernard Colombat et Cécile Van den Avenne

LANGAGES

Sociolinguistique du contact

Dictionnaire des termes et concepts

Sous la direction de
Jacky Simonin et Sylvie Wharton

Préface de Monica Heller

Avec les contributions de
Sophie Alby, Claudine Brohy, Michel Candelier, Véronique Castellotti, Laurent Gajo, Anna Ghimenton, Gudrun Ledegen, Isabelle Léglise, Marinette Matthey, Danièle Moore, Robert Nicolaï, Katja Ploog, Bernard Py, Didier de Robillard, Jacky Simonin, Logambal Souprayen-Cavery, Cyril Trimaille, Cécile Van den Avenne, Georges-Daniel Véronique, Sylvie Wharton

ENS ÉDITIONS
2013

Éléments de catalogage avant publication

Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts / sous la direction de Jacky Simonin et Sylvie Wharton ; avec les contributions de Sophie Alby, Claudine Brohy, Michel Candelier [et al.]. – Lyon : ENS Éditions, impr. 2013. – 1 vol. (436 p.) ; 23 cm. – (Langages, ISSN 1285-6096).
Notes bibliogr. Index
ISBN 978-2-84788-369-5 (br.) : 38 EUR

Tous droits de représentation, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon. Les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective sont interdites.

© ENS ÉDITIONS 2013
École normale supérieure de Lyon
15 parvis René Descartes
BP 7000
69342 Lyon cedex 07

ISBN 978-2-84788-369-5

LES AUTEURS

Sophie ALBY	IUFM de la Guyane (Université des Antilles et de la Guyane), UMR 8202 SeDyL (CNRS-INALCO-IRD)
Claudine BROHY	Université de Fribourg, Suisse
Michel CANDELIER	Université du Maine, CREN-InEdUM – EA 2661
Véronique CASTELLOTTI	Université de Tours, PREFics-DYNADIV – EA 4246
Laurent GAJO	Université de Genève, Suisse
Anna GHIMENTON	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 , ILPGA – EA 1483
Monica HELLER	Université de Toronto, Canada
Gudrun LEDEGEN	Université Rennes 2, PREFics – EA 4246
Isabelle LÉGLISE	CNRS, UMR 8202 SeDyL-CELIA (CNRS-INALCO-IRD)
Marinette MATTHEY	Université Stendhal – Grenoble 3, LIDILEM – EA 609
Danielle MOORE	Simon Fraser University, Vancouver, Canada Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC
Robert NICOLAÏ	Institut universitaire de France et université de Nice
Katja PLOOG	Université de Franche-Comté, Besançon
Bernard PY	Université de Neuchâtel, Suisse
Didier de ROBILLARD	Université de Tours, PREFics-DYNADIV – EA 4246
Jacky SIMONIN	Université de La Réunion, LCF – EA 4549
Logambal SOUPRAYEN-CAVERY	Université de La Réunion, LCF – EA 4549
Cyril TRIMAILLE	Université Stendhal – Grenoble 3, LIDILEM – EA 609
Cécile VAN DEN AVENNE	École normale supérieure de Lyon, ICAR – UMR 5191
Georges-Daniel VÉRONIQUE	Université d'Aix-Marseille, LPL – UMR 7309
Sylvie WHARTON	Université d'Aix-Marseille, LPL – UMR 7309

À Bernard Py

Au moment où cet ouvrage parcourt sa dernière ligne droite avant d'être offert à son public, nous quitte Bernard Py.
Pour nombre d'entre nous, agissant dans le domaine de la sociolinguistique du contact, Bernard Py représente une figure pionnière qui a ouvert la voie par ses recherches sur le plurilinguisme, la didactique des langues étrangères, les processus d'acquisition langagière en situation de migration. Chercheur talentueux, c'était aussi un homme humble, chaleureux, et combien attachant.

Sauf mention contraire, toutes les traductions françaises dans le texte sont les nôtres.

PRÉFACE

Ce « dictionnaire » n'est pas l'ouvrage que vous pensez peut-être avoir ouvert. Le terme renvoie à un discours expert et autorisé qui fait état du savoir accumulé et stable sur une question. Comme si le savoir était stable, comme si les chercheur-e-s ne faisaient que découvrir et décrire une réalité en dehors de leur propre activité. Cette prise de position est largement délaissée en sociolinguistique, pour des raisons que cet ouvrage clarifie : en se donnant le défi de décrire ce que la linguistique formaliste met de côté, la sociolinguistique a dû plonger directement dans la difficulté de stabiliser le dynamique, de systémiser le variable, d'uniformiser le multiple et de préciser le flou. L'ouvrage représente l'état ontologique d'une discipline elle-même en mutation, cherchant la porte de sortie permettant de ne plus traiter comme « problème » des phénomènes dont elle a réussi à montrer qu'ils étaient normaux et répandus.

La linguistique cherche depuis ses origines à classer, catégoriser, et parfois hiérarchiser les langues prises comme objets systémiques universels et naturels. Cette idéologie de la langue découle de la rationalité des Lumières au service de l'État-nation et de l'expansion colonialiste ; elle est née en Europe et continue à se défendre davantage sur ce continent qu'ailleurs. Elle fait correspondre le concept de frontières entre langues avec celui des frontières entre peuples et États. Diverses disciplines, d'ailleurs, et non pas seulement la linguistique, ont contribué à construire des populations, leur continuité historique et géographique, leurs cultures et leurs mémoires. On met l'accent sur des ensembles stables dans l'espace et dans le temps, ou du moins ayant des trajectoires observables et à sens unique.

Cette approche a évidemment construit des problèmes à résoudre : tout phénomène qui n'y correspondait pas, toute forme de variabilité, d'ambiguïté, de multiplicité

ou de fluidité devenait anomalie à expliquer, et éventuellement à gérer. Le point sensible est, a toujours été, la frontière, là où il faut absolument tracer des lignes claires dans des phénomènes complexes et flous. Pour la linguistique, il y a eu clivage ; refus de composer avec ce problème, d'une part, confrontation avec, de l'autre. La sociolinguistique de contact met son doigt directement dans la plaie et continue à fouiller là-dedans depuis des décennies.

Je dirais que cette dernière tentative prend deux formes, qui sont toutes les deux représentées d'une manière ou d'une autre dans cet ouvrage. La première maintient le but central de la linguistique, soit de décrire le phénomène de la langue ; là où elle diffère avec par exemple les générativistes, c'est qu'elle insiste (à l'instar de Labov) sur le fait que la variabilité et le changement doivent figurer comme éléments centraux dans toute théorie de la langue. La question devient donc comment les décrire et les expliquer au sein d'une approche qui maintient une idéologie de la langue comme autonome et systémique.

L'autre rejette cette prémisse et opte pour une théorie de la langue comme pratique sociale fortement idéologisée. En d'autres mots, ce qui devient intéressant n'est pas le système linguistique comme tel, mais les raisons (surtout sociales) pour lesquelles les locuteurs construisent une systématicité linguistique, imposent des frontières entre « langues » et y envoient constamment des patrouilles sous forme de grammairiens, lexicographes, dialectologues, professeurs de langue et linguistes. Ce qui devient intéressant, c'est ce que font les gens avec le concept même de langue ou de variabilité linguistique.

Ce n'est pas une coïncidence qu'une tension entre ces approches apparaisse justement dans le domaine d'une sociolinguistique dite de contact. Pour que le terme ait un sens, il faut croire qu'il y a quelque chose de social dans la chose linguistique, et que c'est par ce biais-là que nous risquons de comprendre les phénomènes qui n'intéressent pas (ou plus) nos collègues linguistes de la systématicité. Il faut croire aussi que le mot « contact » fait sens ; sauf que cet ouvrage va justement remettre en question le sens de ce terme, ainsi que son utilité pour décrire et expliquer les phénomènes langagiers qui constituent notre quotidien actuel.

La rencontre avec l'Autre qui est au centre de l'idée du contact demeure chargée de nos jours, mais aussi de plus en plus difficile à cantonner. Pour beaucoup, c'est l'expérience quotidienne de la rue, du chantier, du milieu de travail, des nouvelles formes de communication, de production et consommation culturelle, voire de la famille. Il s'agit de mouvements qui en soi ne sont pas nouveaux, mais qui ont été plus faciles à mettre de côté, à omettre. De nos jours, on en a besoin.

Je cite un petit exemple : j'ai été récemment, dans un musée en Finlande, à une exposition sur la guerre civile de 1918 dans les rues de Tampere. Un monsieur m'a entendu parler anglais avec mes collègues (je ne parle pas finnois) et a sympathisé avec moi sur le fait que la presque totalité des textes de présentation étaient en finnois (d'où mes questions constantes à mes collègues et l'irruption sans doute aga-

çante dans la contemplation tranquille de l'exposition par son public principal, les gens de la place). Il se trouvait que ses grands-parents, comme la plupart des jeunes non héritiers de leur époque, avaient émigré pour des raisons de travail en Ontario (où je vis en ce moment), s'y sont rencontrés, et sont retournés en Finlande après quelques années. Ils ont bâti une maison avec l'argent gagné au Canada, une maison qui sert toujours de chalet pour les générations actuelles. D'autres ont suivi au Canada, certains y établissant leur domicile, sans toutefois perdre les liens avec la famille finlandaise.

Au Canada, le discours sur l'immigration ne permet pas un tel va-et-vient, ni le maintien de relations Canada-Finlande à travers le temps. Cela a pourtant existé, pour la famille de ce sympathique monsieur comme pour bien d'autres. On en a fait complètement abstraction, afin de se concentrer sur des études à propos de l'acquisition de l'anglais ou du français des immigrés, de leur insertion sociale et culturelle, du maintien (plus tard) de leur langue d'origine. Il devient de plus en plus difficile de le faire, pour plusieurs raisons, toutes reliées à la manière dont nos réseaux actuels, nos mouvements, nos échanges sont intensifiés et passent de plus en plus par une médiation langagière laissant des traces facilement observables et accessibles.

Le « contact » devient donc moins une anomalie à traiter à part (pendant que d'autres se penchent sur la syntaxe ou la phonologie de la langue X ou Y), non plus une vitrine spéciale pour comprendre des phénomènes langagiers universaux (comme on considère souvent l'étude des créoles ou des alternances de code), mais bel et bien un phénomène central non pas de la langue mais des sociétés. Il révèle comment nous nous organisons en termes de catégories sociales (utilisant pour ce faire un paquet d'outils sémiotiques et matériels, dont la langue). Vue de cette manière, la langue se produit (constamment, et de façon émergente) dans des processus sociaux de différenciation (et de construction d'inégalités) et n'en sont pas la source.

Comment en parler ? Comment traiter de ce genre de processus sans tomber dans la réification héritée du régime idéologique dont nous sommes en train (je dis bien en train) de sortir ? On emprunte l'idée d'hétéroglossie de Bakhtine ; de polycentrisme de Marcellesi. En anglais on joue avec les mots, proposant tantôt *languaging* pour insister sur la pratique, ou *metrolingualism* pour évoquer les styles qui puisent dans des ressources linguistiques conventionnellement et idéologiquement associées à différentes « langues ». On met l'accent moins sur les ressources linguistiques comme telles (et encore moins sur leur place dans un quelconque système) et plus sur leur utilisation par les locuteurs pour signifier à partir d'une position sociale revendiquée (ou refusée). La sociolinguistique de contact devient l'étude de la mise en jeu des catégories sociales.

Cet ouvrage ne peut donc plus être l'ouvrage autorisé de référence sur tout ce qu'on peut savoir sur un phénomène, comme on aurait voulu en faire à l'époque de l'invention des dictionnaires et des encyclopédies. Il ressemble davantage au

Dictionnaire des Khazars de Pavič[1], l'ouvrage qui ne donne aucun portrait définitif d'un peuple qui a possiblement eu une existence sociohistorique, ou possiblement pas, mais propose à la place deux versions du dictionnaire (une dite masculine et une dite féminine) et suggère au lecteur de commencer n'importe où et suivre n'importe quel chemin à travers le texte.

Car, qu'il le veuille ou non, celui ou celle qui prend cet ouvrage entre ses mains s'embarque dans un questionnement sur la nature du langage et son rapport avec (ou son existence comme partie de) la société. Il suivra la déconstruction de l'idéologie dominante de la langue par le biais des recherches concernées par ce qui était auparavant anomalie, mais qui a été mis au centre. Il sera amené à questionner ce qui fait qu'une idéologie de la langue devient dominante, et le rôle de la sociolinguistique dans sa production et sa reproduction. Surtout, on posera la question de savoir ce qui est produit par la construction d'une frontière, et pourquoi.

Monica Heller
Université de Toronto, Canada

1. Pavič Milorad, 1985, *Hazarski rečnik*, Beograd, Prosveta.

INTRODUCTION

Sociolinguistique des contacts de langues
Un domaine en plein essor

JACKY SIMONIN ET SYLVIE WHARTON

Le présent ouvrage est le fruit d'un travail collectif réalisé dans le cadre d'un programme « Langues en contact » initié et financé par la fédération TUL du CNRS (FR 2559) : « Typologie & universaux du langage. Théories, données et modèles. » Nous l'avons organisé sous forme d'entrées de dictionnaire qui couvrent certains phénomènes qui nous semblent parmi les plus importants du contact de langues, sous l'angle sociolinguistique. Le lecteur peut ainsi parcourir l'ensemble à sa guise, ou bien porter son intérêt à l'une ou l'autre des quinze entrées qui composent le volume. Deux séries d'enjeux ont motivé cette initiative. En premier lieu, prendre comme objet les phénomènes sociolinguistiques de contact de langues, c'est dans le même mouvement interroger certaines prémisses qui fondent la linguistique. En second lieu, un tel objet constitue un analyseur des mutations sociétales mondiales, qui ont à voir avec les pratiques sociolangagières. Au-delà, la sociolinguistique des contacts de langues pourrait servir d'espace de débat, de carrefour d'échanges entre les divers courants et les multiples disciplines qui sont concernés.

C'est pourquoi il nous a semblé que le moment venait d'offrir, à un public francophone, un état de l'art d'un domaine des sciences du langage qui connaît un foisonnement de travaux, dont certains, jugés majeurs, sont dispersés dans la géographie, dans le temps.

La langue : un construit sociohistorique

La linguistique s'est érigée sur le modèle sociopolitique et cognitif occidental, euro – nord-américain. La Révolution française et les Lumières ont promu la

construction de l'État-nation en forgeant une alliance qui fonde plusieurs entités en un alliage d'airain : un territoire, un État, une nation, une culture, une langue. Marqué par la tradition cartésienne, le mentalisme constitue la dimension cognitive de ce modèle : la pensée et la langue sont encapsulées dans l'intrapsychique. Selon le principe de l'universalité, ce modèle bidimensionnel est historiquement devenu dominant, la composante essentielle de la culture d'un peuple et de l'identité de chaque citoyen. L'ombre portée du monolinguisme et du mentalisme ne serait rien d'autre qu'un processus historique d'unification linguistique. Celui-ci s'est alors enclenché lors de la période des empires, internes (austro-hongrois, ottoman et russe) et externes à l'Europe. Sur le continent européen, Anderson (1996) qui s'attarde sur les « communautés imaginées » montre ainsi que l'« imaginaire national » européen s'est historiquement nourri de la reconnaissance officielle des langues vernaculaires communautaires, en faisant de chacune d'elles « la » langue nationale. Hors l'Europe, les empires britanniques, français, néerlandais, portugais, espagnols ont colonisé les peuples selon la même philosophie.

Prenons à titre d'exemple une situation sociolinguistique africaine, celle du Mozambique que Stroud (2007) décrit, de la période coloniale jusqu'à nos jours. Il observe comment le pouvoir colonial portugais, appuyé par les missionnaires protestants et catholiques, a participé à la construction d'un paysage linguistique devant servir les intérêts économiques et politiques de la métropole « [...] en organisant des communautés distinctes et définies en unités identifiables. » Il cite le cas de la langue *gwamba* construite sur huit branches, à partir d'une carte de variations dialectales, chacune correspondant à un territoire et un dialecte, de telle sorte que les linguistes missionnaires respectent les injonctions du pouvoir colonial visant l'aménagement de l'espace en fonction de la compartimentation raciale. C'est ainsi que les langues ont été construites comme indigènes et locales :

> Les descriptions linguistiques créaient des hiérarchies sociolinguistiques au sein et entre les langues qui se voyaient projetées sur des catégories comme la classe, le genre, l'ethnicité et qui légitimaient l'exploitation économique de la force de travail de certains groupes.[1]

La mise en place du *shibalo*, une organisation administrative fondée sur la différentiation sexuelle (les femmes sont dispensées du travail forcé), se double d'une organisation territoriale, les *homelands*, lieux de la reproduction sociale et de la domesticité contrôlés par les chefs traditionnels, où l'on pratique les langues africaines tout en se référant au droit coutumier :

> Cette organisation économique de base concernant les interrelations entre le colon et le colonisé trouvait écho dans la division du travail entre les langues ; le portugais était parlé

1. « Linguistic descriptions created sociolinguistic hierarchies within and between languages which were projected upon categories such as class, gender, ethnicity, and which legitimized the exploitation of certain groups in labour. » (*Ibid.*, p. 27)

> dans les domaines et fonctions officiels, et lié aux idées de modernité et de métropole, alors que les langues africaines étaient réservées aux domaines domestiques et informels, et liées aux idées de tradition et du local.[2]

Cette politique coloniale d'aménagement linguistique ne s'arrête pas à la construction administrative, elle se matérialise aussi dans la production de dictionnaires et de grammaires dont la signification est d'ordre sociocognitif et symbolique, contraignant les langues d'origine à intégrer des univers de sens qui leur étaient jusque-là étrangers.

La colonisation portugaise du Mozambique illustre bien ce projet politique d'exporter, en l'imposant, le modèle européen – « miroir » de l'État-nation, dirait Stroud – fondé entre autres sur la délimitation nette d'unités territoriales administratives allant de pair avec un monolinguisme « construit » :

> Le langage était un moyen essentiel d'exercer un contrôle sur les populations et sur leurs relations ; en les projetant sur des aires géographiquement délimitées, mimant ainsi la situation de l'État-nation européen, les descriptions linguistiques rassemblaient certains groupes dans des communautés unifiées de locuteurs tout en en séparant d'autres.[3]

L'univers social des langues a été conçu comme un espace homogène, unifié, fermé, universel. Les communautés aux contours définis et les identités locales ont été considérées sur des *primordiae* stables (territorialité, parenté, groupe social, culture et langue, communauté fermée). Enfin, la perspective monolingue fait du code une entité mentale interne à l'individu, synonyme de variété de langue. Nous verrons que l'attention davantage portée aujourd'hui aux phénomènes de langues en contact n'échappe que très faiblement à cette inattention quant aux fondations de la linguistique. L'économie politique de la langue apparaît fondée sur deux pivots : le monolinguisme et le mentalisme. Si bien que partiellement battu en brèche par la lente et récente prise en compte du fait multilingue, le paradigme mentaliste / monolingue perdure, devenant le noyau dur de la linguistique.

2. « This primary economic organization of interrelationship between colonizer and colonized found resonance in the division of labour between languages ; Portuguese was tied to public and official domains and functions, and to ideas of modernity and the metropole, whereas African languages were restricted to the informal, home domains and ideas of tradition and the local. » (*Ibid.*, p. 30)
3. « Language was an important means for exercising control over people and their relationship ; by projecting onto delimited geographical areas in ways that mimicked the situation in the European Nation State, linguistic descriptions united some people into communities of speakers and divided the others. » (*Ibid.*, p. 26)

Le fait multilingue

L'on peut avancer, à notre connaissance, que les chercheurs qui prennent pour objet les phénomènes de contact de langues, reconnaissent pour la plupart que ce n'est que depuis la fin de la seconde guerre mondiale et à un rythme très lent que ce secteur s'est développé, pour s'intensifier et prendre son essor à la fin du XX^{e} siècle. L'on doit à Weinreich et à Haugen d'avoir impulsé dès 1950 un courant de recherches sur le bilinguisme individuel et sociétal. Parallèlement, c'est le contact entre dialectes et la formation des pidgins et des créoles qui ont retenu l'attention. Une attention élargie ensuite aux phénomènes d'alternance de langues (*code-switching*) et d'emprunt, de changement linguistique et de variation, des phénomènes induits par les situations de contact. Lors de cette période s'est ainsi constitué un champ multidisciplinaire ouvert aux aspects sociaux, psychologiques et linguistiques des situations de contact, et qui convoque plusieurs disciplines académiques au premier rang desquelles, la linguistique, la sociolinguistique et la psycholinguistique.

Dans l'introduction à l'ouvrage collectif qui rend compte de certains des travaux du réseau constitué par l'*ESF* (*European Science Foundation)* autour du *code-switching*, Milroy et Muysken (1995) observent que plusieurs facteurs sont intervenus « pour rendre plus visible et audible un monde moderne multilingue » (p. 1).

L'expansion de la scolarisation et de l'éducation formelle, la massification de l'immigration, le développement des *mass medias* et des technologies de l'information et de la communication (TIC), dont Internet, et l'augmentation croissante des communautés bilingues, multisites ou non, « virtuelles » ou non, représentent des mutations macrosociales significatives auxquelles s'ajoutent « la modernisation et la mondialisation des échanges », « le renouveau à grande échelle de la revendication des minorités linguistiques » (*ibid*., p. 1), avec l'accélération des mouvements religieux et communautaires.

Les profondes mutations de société en cours qui affectent la planète ne sont pas sans conséquence, loin de là, sur l'économie politique en général, celle des langues en particulier. Ce qui est en cause, c'est ce qui fonde la conception même de la langue à partir de l'idéologie des Lumières qu'Appadurai (1996) raccroche à ce qu'il nomme des « idéoscapes ». Selon lui, les concepts clefs qui ont alors été forgés en Europe et aux États-Unis avaient à l'origine leur cohérence, et donc leur lisibilité. Agrégés au terme majeur de démocratie, les termes de liberté, de droits humains, de représentation, de bien-être social, montraient une logique interne, et permettaient de lier ensemble l'accès à la culture écrite / lettrée, ainsi que le développement des mécanismes de la représentation politique et la formation d'un espace public. Or, on assiste aujourd'hui à une dispersion mondiale de ces termes, lesquels se disloquant perdent de ce fait de leur cohérence. Exposées à l'idéologie des Lumières, les populations de par le monde rencontrent des problèmes sémantiques et pragmatiques : comment les interpréter ? Quels comportements adopter ? Chaque entité – groupe,

communauté, État, individu – s'approprie ces notions en fonction de sa culture propre. À l'échelon mondial, il en résulte, remarque Appadurai, un véritable « kaléidoscope terminologique » pouvant aboutir à des incompréhensions mutuelles, à des tensions, des frictions qui peuvent générer des conflits, de la violence. La fluidité, la porosité des « idéoscènes », est d'autant plus renforcée que l'État-nation comme force structurante s'affaiblit toujours plus.

Les situations de langues en contact : un espace d'échanges ?

Aujourd'hui, trois courants majeurs animent le champ du contact de langues : un courant à dominante structurale / générativiste, à ambition universaliste ; un courant à dominante interactionnelle dont l'un des centres d'intérêt est l'étude du discours en interaction ; enfin, un courant à dominante sociopolitique qui prône une approche critique visant, d'une part, à déconstruire le fondement idéologique de la linguistique occidentale et, d'autre part, à articuler la question des phénomènes de contact de langues et les mutations sociétales en cours, la « mondialisation ».

Se développant selon une dynamique interne qui leur est propre, ces trois grands courants montrent une vitalité certaine dans la production de théories et l'invention de modèles. Si des avancées sont significatives concernant les liens entre facteurs internes et facteurs externes motivant le changement, le champ du contact de langues est révélateur par ailleurs du problème que pose le cloisonnement. Nicolaï (2007) dénonce une double pratique qui consiste d'une part à situer les problèmes aux marges, ce qu'il nomme le « cordon sanitaire » ; et d'autre part, le « patch » qui isole le problème en l'essentialisant, la créolistique en étant un exemple parmi d'autres. Il est vrai que le champ apparaît cloisonné, chacun marquant son territoire disciplinaire (créolistique, histoire linguistique, bilinguisme, *code-switching*, acquisition…), bien plus, chacun y allant de sa définition. Il en résulte un embrouillamini notionnel.

Nombreux sont les chercheurs qui s'accordent pour constater que toute tentative s'est jusque-là montrée vaine, pour œuvrer à un consensus – ne serait-ce que terminologique – ou a fortiori pour aboutir à une théorie unifiée.

En fait, ce qui s'observe dans le domaine de la linguistique de contact est à l'image globale de l'activité de la sociolinguistique, de la linguistique, des « sciences du langage ». Mais le cloisonnement est-il vraiment un problème indépassable ? Ne peut-on pas envisager dans le même mouvement une logique de spécialisation, qui ferme et cloisonne, et une logique d'ouverture ? Une piste serait de pratiquer une fertilisation croisée. Fertilisation croisée des données et des domaines d'investigation en positionnant les phénomènes de contact relativement à d'autres phénomènes, notamment le changement et la variation. Fertilisation croisée des théories en menant une discussion épistémologique critique sur les interactions entre structures et acteurs et sur les différentes conceptions de l'« universel ». Où l'on trouve ici un questionnement sociolinguistique des universaux du langage et des recherches en typologie.

L'étude multidisciplinaire du contact linguistique qui prend en compte les situations multilingues et les pratiques langagières peut constituer un carrefour pour ouvrir un espace de débat.

C'est ce qui a animé les participants qui ont contribué à l'initiative présente.

Des croisements féconds pour un dictionnaire collégial

Ce travail, nous l'avons dit plus haut, s'est en effet inscrit dans le cadre de la fédération de recherche du CNRS « Typologie et universaux du langage », et plus particulièrement de l'axe « Contact de langues » de ce regroupement de laboratoires de recherche. C'est ce qui à la fois lui a permis et imposé d'être élaboré sous des auspices éditoriaux particuliers, puisque le processus même d'écriture des articles a été soumis aux échanges scientifiques. Et si chacun des quinze articles demeure sous la responsabilité de son ou de ses auteurs, tous ont fait l'objet d'examens critiques à l'aune d'un travail collégial, qui s'est déroulé sous forme de séminaires scientifiques de plusieurs jours, deux fois par an, pendant les cinq années nécessaires à la confection de l'ensemble. C'est pourquoi le lecteur ne doit pas s'attendre à trouver un point de vue unique sur le contact de langues et les phénomènes évoqués. La partie « recensement » de chaque chapitre a certes été passée au crible de l'ensemble de l'équipe de rédaction, de manière à livrer un état des lieux le plus complet possible, mais les auteurs ont pu adopter ensuite, en abordant l'analyse de l'utilisation contemporaine et/ou prospective des notions et concepts, des angles de vue qui leur étaient propres, positions théoriques néanmoins débattues au sein de ces mêmes séminaires, véritables lieux de croisement.

Références

ANDERSON Benedict, 1996, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte ; trad. fr. de ANDERSON B., *Imagined communities*, Londres, Verso, 1983.

APPADURAI Arjun, 1996, *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*, Minneapolis, Presses universitaires du Minnesota ; trad. fr. APPADURAI A., *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 2001.

MILROY Lesley et MUYSKEN Pieter éd., 1995, *One speaker, two languages*, ESF Scientific Publications, Cambridge, Cambridge University Press.

NICOLAÏ Robert, 2007, « Le contact des langues : point aveugle du "linguistique" », *Journal of language contact*, p. 1-21. En ligne : www.jlc-journal.org (18 juillet 2012).

STROUD Christopher, 2007, « Bilingualism : colonialism and postcolonialism », *Bilingualism : a social approach*, M. Heller éd., Londres, Palgrave Macmillan, p. 25-49.

1. ACQUISITION, DÉVELOPPEMENT PLURILINGUE

ANNA GHIMENTON* ET SYLVIE WHARTON

> Mitt avait toujours parlé magnifiquement bien, ça, je m'en souviens. Chaque soir, depuis qu'il avait un an, Lelia lui lisait quelque chose. Elle voulait que je lui lise des histoires, moi aussi, mais je ne m'étais jamais senti très à l'aise quand je lisais à haute voix, même au lycée ou à la fac, et je ne voulais pas bafouiller ou m'emmêler devant le petit alors qu'il entrait lui-même dans la langue. J'avais peur de le handicaper, d'empêcher l'épanouissement de la parole qui grandissait dans sa tête, et pensais que Lelia serait le meilleur des exemples pour bien parler. J'étais idiot. J'aurais dû l'observer et l'écouter. Quand Mitt jouait avec mon père, la communication s'établissait entre eux sans aucun problème ; à sa manière, elle était parfaite, et si une incompréhension surgissait entre eux, le petit répétait tout simplement ce que le vieil homme disait, il essayait de faire écho à son parler, à son histoire, et apprenait cette langue-là aussi. Je suppose qu'ils étaient parvenus à construire un pont parce qu'il en fallait un. [...] Mitt était capable d'imiter les modulations les plus infimes de notre anglais et de notre coréen, ces musiques qui disaient qui nous étions ; et peut-être s'imaginait-il, même fugitivement, que c'était là notre monde le plus vrai, riche de mélodies disparates.
>
> CHANG-RAE LEE, *Langue natale,* Paris, Éditions de l'Olivier, 2003, p. 272-273.

Grandir dans plusieurs langues... Que peut apporter la sociolinguistique à la compréhension de ce phénomène ? Si la psycholinguistique et la linguistique de l'acquisition ont depuis quelques dizaines d'années produit des modélisations du processus

* Si cet article a été écrit à quatre mains, il faut néanmoins préciser qu'Anna Ghimenton s'est consacrée aux « Modèles théoriques : approches socio-cognitives », et que le reste du chapitre est pour beaucoup issu du volume de l'habilitation à diriger des recherches de Sylvie Wharton.

acquisitionnel, l'aventure de la sociolinguistique dans ce domaine en est à ses balbutiements. La grande majorité des recherches traitant d'acquisition adoptent un point de vue monolingue. Sans revenir sur l'acquisition du langage en général, on posera ici quelques jalons tentant d'organiser quelque peu des éléments d'ordre sociolinguistique dans un système explicatif du développement plurilingue, en se concentrant sur une situation bien spécifique, celle du « bilinguisme simultané ». Lier « acquisition » et sociolinguistique est novateur, et la démarche retenue ici est plus prospective que celle utilisée dans des chapitres consacrés à des notions ou concepts établis.[1]

Une rapide recherche sur Internet, qui n'a certes pas de valeur scientifique, mais qui donne néanmoins un aperçu intéressant, montre que le moteur de recherche Google est peu disert pour la rubrique « développement plurilingue », qui se confond en réalité avec « développement du plurilinguisme », sous l'angle soit des politiques linguistiques soit de la didactique du plurilinguisme. En revanche, les résultats pour « développement langagier » sont plus fournis et évoquent les rubriques classiques : stades de développement, troubles du développement, rôle des interactions, développement du lexique, de la syntaxe, etc., différences sexuées… Mais ni « bilinguisme » ni « plurilinguisme » n'apparaissent indexés sous cette rubrique. Poursuivant la démarche, en tapant « développement langagier et plurilinguisme », on trouve des références qui évoquent surtout l'éducation plurilingue, et, dans une moindre mesure, les répertoires langagiers et les identités plurilingues. Le couple « acquisition / plurilinguisme » présente, pour sa part, surtout des résultats qui font référence à l'apprentissage d'une troisième langue ; « acquisition / bilinguisme » recense les sources traitant du développement du bilinguisme chez l'individu, et on retrouve les rubriques traditionnelles liées au développement langagier monolingue (stades, aspects linguistiques essentiellement).

Comment les enfants entrent dans le langage ?, un livre bien diffusé, qui fait référence auprès du grand public, publié en 2003 chez Retz dans la collection « Forum éducation culture », annonce sur sa couverture : « Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage. » Comme le suggère le nom de la collection, et comme son directeur le stipule en avant-propos, l'ambition de celle-ci est de

> […] conjuguer [les] différentes approches [de la] recherche et d'offrir au lecteur non spécialiste les meilleurs synthèses permettant de comprendre l'éducation comme processus multidimensionnel où se jouent de façon indissociable les rapports de la société et de la culture à elles-mêmes, ainsi que le processus de développement des sujets humains. (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2003, p. 2)

1. Comme pour l'ensemble de cet ouvrage, on se centrera bien en effet ici sur les situations de contact de langues. On exclura de ce périmètre tout le champ, largement investi par les spécialistes, de l'acquisition des langues secondes.

Les auteures, après avoir traité de « La perception de la parole dans et hors de la matrice », « Apprendre le sens des mots », « Devenir un être grammatical », « Au-delà de la phrase » (titres de chapitres), concluent leur travail ainsi :

> Nous sommes persuadées qu'un domaine de la psycholinguistique développementale occupera, à terme, une position dominante dans le cours du vingt et unième siècle : celui qui cherchera à expliquer comment les processus cérébraux changent tout au long du développement du langage. [...] Nous sommes persuadées que le recours à des études longitudinales en imagerie cérébrale nous offrira un jour une vision détaillée *de ce que signifie vraiment* le fait de disposer d'un langage. (*Ibid.*, p. 250 ; nous soulignons.)

Dans le cœur de l'ouvrage, on apprend que

> la quantité et la nature de l'interaction mère-bébé peuvent évidemment varier d'une culture à l'autre, et [que] ces différences aident les chercheurs à déterminer quels sont les aspects de l'environnement social absolument essentiels pour l'acquisition du langage. (*Ibid.*, p. 9)

Il y aurait donc des cultures plus propices que d'autres « au » développement « du » langage... Que l'imagerie cérébrale apporte des informations capitales au plan cognitif, il n'y a pas à en douter une seconde, mais il est regrettable que les études livrées sur le développement du langage aux enseignants soient essentiellement issues de la recherche médicale ou psycho-/neurolinguistique. Si le langage est une activité cognitive, c'est aussi une activité sociale, vécue par un sujet. Taire ces dimensions à l'école, c'est cacher tout un pan de l'objet considéré, et par voie de conséquence se priver de réponses sociolinguistiques : les apports considérables de la sociolinguistique des situations de plurilinguisme doivent être intégrés dans une compréhension large du processus de développement plurilingue.

On peut donc considérer qu'il est temps que la sociolinguistique s'empare du « développement plurilingue » avec ses propres outils et méthodes, pour contribuer à la connaissance du phénomène. En effet, *développement* entre mieux en résonance que le terme *acquisition* avec les connaissances que l'on a maintenant des situations et pratiques plurilingues. Le premier renvoie à une conception de la langue comme « pratique, ou ensemble dynamique de connaissances en mouvement, toujours ouvertes au changement », alors que le second, qui plus est associé « au » langage, évoquerait plutôt la langue comme un « ensemble de connaissances stabilisées, immobiles » (Py, 2007). Les contextes (incluant les représentations), pratiques et compétences plurilingues ont fait l'objet de nombreux travaux en sociolinguistique, et leur connaissance constitue en effet une base solide pour appréhender ce nouveau domaine. Le « développement plurilingue » sera alors entendu comme « le processus de genèse des répertoires plurilingues, incluant les corrélats sociolinguistiques ».

Cette approche se veut donc ouverte à une interdisciplinarité féconde entre linguistique de l'acquisition, psycholinguistique et sociolinguistique, mais aussi didactique.

Après une réflexion définitoire sur les termes *acquisition* et *développement*, une présentation de deux modèles sociocognitifs – le modèle de compétition unifié (MacWhinney, 2008) et les approches dites fondées sur l'usage (Tomasello, 2003) – qui mettent en perspective les processus mentaux impliqués dans l'acquisition et les aspects dynamiques et interactionnels liés au développement du langage, et enfin une visite de domaines ou objets connexes (acquisition des L2, créolisation, transmission des langues, identités, répertoires...), nous repérerons les apports de ces champs pour l'élaboration d'une sociolinguistique du développement plurilingue.

Acquisition ou développement ?

Si tant est que le terme *acquisition* soit un concept opérant, il a été utilisé, et il l'est encore, dans son sens commun, pour désigner le développement langagier : on parle de l'acquisition du langage, ou de l'acquisition d'une L2, pour exprimer le fait que le sujet parlant « acquiert » des compétences langagières. S'il n'est pas possible de fixer la première apparition du concept, on peut retracer les grandes lignes de l'utilisation du terme, et faire remarquer quelques points qui le caractérisent.

Il a d'abord et longtemps été utilisé pour décrire le développement du langage chez l'enfant en général. Ce sont les psychologues qui ont dans un premier temps mené des études sur le développement du langage au début du XX^{e} siècle, que l'on trouve abritées dans le champ de la « psychologie de l'enfant », et qui décrivent des productions d'enfants, en tant que résultats de l'acquisition. Le *Manuel de psychologie de l'enfant* (Carmichael éd., 1946) recense cinq cents travaux, ainsi que Moreau et Richelle (1997) le rappellent :

> Y domine, certes, le souci de fournir un constat descriptif fidèle de l'évolution du langage enfantin, mais leur manquent, de toute évidence – sauf quelques exceptions –, des hypothèses théoriques propres à guider la recherche. [...] De leur côté, les linguistes [...] ne s'étaient guère préoccupés du langage enfantin. (p. 11)

Autour des années 1950, les chercheurs investis dans le domaine ont peu à peu appelé de leurs vœux une perspective interdisciplinaire, réunissant psychologie et linguistique. On parle alors de « psycholinguistique développementale » ou de « psycholinguistique génétique ». L'étude des aspects différentiels de ce développement n'est que très récente (après les années 1980).

C'est lorsque les recherches se sont plus spécifiquement portées sur le processus que le concept *acquisition* a pris une valeur heuristique. C'est en linguistique que le concept s'est forgé une identité, et l'on doit évoquer ici le *LAD* (*language acquisition device*, dispositif d'acquisition du langage) de Chomsky. Il faut attendre les années 1970 pour voir apparaître des recherches sur l'acquisition proprement dite, et un champ scientifique se constituer : la linguistique de l'acquisition.

Aujourd'hui, le terme *acquisition* est peu investi par les sociolinguistes, pour lesquels l'acquisition du langage est encore trop marquée par des travaux qui font peu de cas des données contextuelles. Des frémissements pour une « sociolinguistique développementale » (Chevrot, 2006) se font jour, causés notamment par tous les travaux en sociolinguistique des langues en contact et en sociolinguistique variationiste :

> Pendant les trois dernières décennies, les recherches sur l'acquisition du langage ont accompli des progrès considérables, tant sur le plan de l'observation et de la description des faits que sur celui de leur modélisation ou de l'élaboration de principes théoriques. Dans le même temps, la sociolinguistique décrivait avec précision les différentes facettes de la relation entre langage et société : étude de la diversité sociale des usages à l'intérieur d'une langue, étude des dimensions verbales et symboliques de l'interaction sociale, étude des communautés plurilingues et des actions de politique linguistique. Malgré l'avancée des deux disciplines, la rencontre entre elles ne s'est pas produite. Il n'existe pas à ce jour de sociolinguistique développementale en tant que champ constitué et nous manquons de travaux mettant en relation le processus d'acquisition du langage et le contexte social où il se déroule. (Chevrot, 2006)

Mais l'adjectif « développemental » fait écho, pour nombre de sociolinguistes, à la « psycholinguistique développementale », dont les objets et les méthodes diffèrent de ceux de la sociolinguistique. Il n'est pas impossible que cette situation soit provisoire, dans l'attente d'une visibilité plus grande des travaux sociolinguistiques dans ce domaine. D'ici là, on considérera alors le « développement plurilingue » comme un domaine de la sociolinguistique, au même titre que peuvent l'être par exemple les politiques linguistiques, la variation, etc.

Modèles théoriques : approches sociocognitives

Dans les approches sociocognitives, *grammaire* et *interaction* sont étroitement liées, puisque la perspective adoptée ne conçoit pas une structure grammaticale dissociée de l'usage qu'en font les locuteurs d'une langue donnée (Bybee, 1995). Ainsi, cette perspective tient compte d'une des caractéristiques fondamentales de la langue, à savoir sa variabilité, qui induit le chercheur à intégrer dans son étude les aspects interactionnels, afin de mieux situer les phénomènes langagiers observés dans leur contexte sociolinguistique.

Dans un premier temps, nous présentons le modèle de compétition unifié (MacWhinney, 2008), dans lequel est appréhendée une modélisation des processus mentaux en jeu dans l'acquisition et, dans un deuxième temps, nous exposerons les approches dites fondées sur l'usage (Tomasello, 2003), qui détaillent les aspects interactionnels rattachés au développement du langage.

Le modèle de compétition : éclairage sociocognitif sur les processus psycholinguistiques impliqués dans l'acquisition du langage

Selon les approches sociocognitives, le langage se caractérise par la mise en relation de symboles et de fonctions communicatives (MacWhinney, 2005 ; Tomasello, 1999, 2000, 2003, 2006). Ces associations entre formes et fonctions impliquent une grande interactivité mentale à laquelle tout individu doit apprendre à faire face lors des interactions (MacWhinney, 2005). Ces relations concurrentielles entre les formes et les fonctions stockées dans la mémoire du locuteur (Bates et MacWhinney, 1982 ; MacWhinney, 1998 ; Swingley et Aslin, 2007) dépendrait étroitement de la fréquence des unités et des fonctions aussi bien en réception qu'en production (MacWhinney, 2005).

Structure et fonctionnement du modèle de compétition

Dans les versions plus récentes du modèle de compétition, MacWhinney (2005, 2008)[2] intègre l'acquisition plurilingue et les processus intervenant dans le traitement de plusieurs langues. Selon cet auteur, les processus psycholinguistiques impliqués dans l'acquisition monolingue sont les mêmes que ceux qui interviennent dans l'acquisition plurilingue.

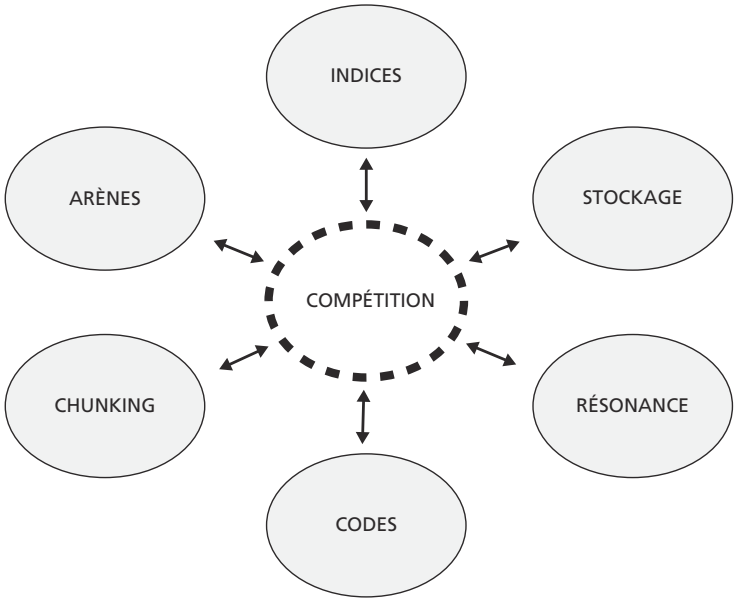
La figure 1 illustre la structure générale du modèle unifié de compétition (désormais MUC), élaboré par MacWhinney (2005) qui est une reformulation des versions antérieures élaborées par Bates et MacWhinney (1982, 1989). Dans les nouvelles versions, le postulat principal reste le même : la compétition est présente à tous les niveaux d'analyse du langage (prosodie, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique).

Par le terme « codes », MacWhinney désigne les ressources disponibles dans l'environnement langagier qui varient en fonction des contextes (monolingues ou plurilingues). Les « arènes » sont les lieux où la compétition s'exerce. Elles se résument à quatre niveaux d'analyse linguistique : la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe et la conceptualisation (MacWhinney, 2005). La compétition fait intervenir simultanément plusieurs arènes : par exemple, Swingley et Aslin (2007) montrent que dans la compétition lexicale, les aspects phonologiques peuvent influencer l'interprétation des unités lexicales.

Les unités linguistiques utilisées lors de la production et de la compréhension seraient situées dans le « stockage ». À partir de ces données stockées dans la mémoire, le locuteur ferait émerger des régularités par un processus d'analogie et réemploierait ces patrons repérés dans d'autres contextes (Gupta et MacWhinney, 1997). Le processus de « chunking » intervient lorsque des relations s'établissent entre les données mémorisées. Puisque ce processus permet à l'enfant de combiner

2. C'est à partir de cette version du modèle que nous approfondirons la notion de *compétition*, fondatrice de cette approche. Pour une synthèse plus détaillée des modèles, voir Ghimenton (2008).

Figure 1. Modèle unifié de compétition



Source : MacWhinney (2005) ; notre adaptation (Ghimenton, 2008)

les items, qu'il s'agisse de syllabes, de mots ou de phrases (MacWhinney, 2005, 2008), les combinaisons effectuées à travers le « chunking » constituent les premières étapes du développement grammatico-lexical.

Deux critères permettent de prévoir l'ordre d'acquisition d'une forme donnée : la force (ou disponibilité) et la fiabilité des « indices ». La fiabilité d'un indice décrit ses capacités à associer plus efficacement une forme donnée avec sa fonction correspondante. La fiabilité et la force des indices varient d'une langue à une autre (Tomasello, 2006), ainsi la *nature* de la compétition est unique dans chaque contexte (socio) linguistique. Selon la conception de Bates et MacWhinney (1982, 1989), l'aboutissement de la compétition dépendrait d'une concurrence impliquant des indices dotés de force et de fiabilité différentes et de leur interactivité dans différentes composantes du modèle. Même si les travaux expérimentaux se fondant sur le MUC se sont penchés sur des tâches de compréhension, MacWhinney (2005) conçoit ce modèle comme une alternative générale à la théorie innéiste de la grammaire universelle. En effet, le modèle de compétition peut s'appliquer à la production, et les traitements cognitifs qui le constituent ne sont reliés ni à une langue particulière ni aux universaux du langage, mais plutôt aux universaux de la structure cognitive (Gupta et MacWhinney, 1997). À travers l'expérience du langage, la production et

la compréhension de l'enfant s'étaieraient progressivement sur des associations de plus en plus fiables, mais variables, entre formes et fonctions adaptées au contexte social. L'augmentation de cette fiabilité dépend étroitement de la fréquence des associations entre formes et fonctions. Ces associations sont guidées à leur tour par des processus de traitement cognitif des données langagières perçues par l'enfant à partir de son environnement langagier.

Deux processus cognitifs intervenant dans l'acquisition : l'ancrage et préemption

L'ancrage (*entrenchement*) et la préemption (*pre-emption*) sont deux processus cognitifs constitutifs de la compétition entre formes linguistiques, dont les caractéristiques principales seront maintenant détaillées. Le premier contribuerait à la structuration du répertoire et permettrait l'automatisation du langage, car l'usage fréquent de certaines formes rentre dans une routinisation qui renforce l'apprentissage (Levelt, 1989) aidant ainsi l'enfant à mémoriser dans le « stockage » les connaissances langagières acquises (entres autres connaissances). L'ancrage est un facteur s'appliquant à tout comportement récurrent (qu'il soit linguistique ou non) qui, par sa répétition, s'intègre dans une routine (Tomasello, 2006). Langacker (1987, 2000) considère en effet que la « routinisation » d'un comportement *constitue* son ancrage en mémoire. Puisque les formes les plus ancrées font partie d'une routine, elles sont les formes les moins susceptibles de modifications (Tomasello, 2000). Cet ancrage faciliterait, par conséquent, les procédures de réactivation des formes lors de la production et de la compréhension (MacWhinney, 2005). En ce qui concerne l'acquisition d'une langue seconde, MacWhinney (2005) précise que le processus acquisitionnel dépend du niveau d'ancrage des formes de la L1. L'impact de l'ancrage de la L1 sur la L2 se manifesterait différemment selon le niveau linguistique (phonologie, morphosyntaxe, etc.). Par exemple, MacWhinney montre que l'ancrage d'une forme dans la L1 a un impact conséquent sur la production de la L2, en particulier au niveau phonologique. En effet, selon l'auteur, c'est au niveau phonologique que l'ancrage est le plus prégnant et par conséquent, à ce niveau, la L2 serait plus influencée par les formes de la L1.

L'enfant effectuerait ensuite des hypothèses concernant le fonctionnement des informations stockées en mémoire (Tomasello, 2003). La préemption est le processus par lequel les nouvelles données dans l'*input* bloquent – ou préemptent – les généralisations faites par l'enfant à partir des « règles » induites des patrons généraux des unités linguistiques ancrées en mémoire (Brooks *et al.*, 1999). Ce frein permettrait à l'enfant de structurer et affiner progressivement sa compétence langagière en accord avec les usages sociaux conventionnels (Tomasello, 2003, 2006). Tomasello (2003) précise que de la part des adultes, la reformulation des énoncés enfantins inappropriés est un procédé propice à la préemption. L'enfant se fierait

alors aux nouvelles propositions de l'adulte et limiterait, en conséquence, l'extension de ses généralisations aux données fournies par ces reformulations.

Les deux processus cognitifs d'ancrage et de préemption seraient le fruit de la compétition entre les formes mémorisées et les formes nouvelles (MacWhinney, 1998, 2005 ; Tomasello, 2003). Lorsque les formes linguistiques disposent d'un ancrage solide, elles entrent en résonance les unes avec les autres et se renforcent mutuellement.

La résonance

Selon MacWhinney (2005, 2008), la résonance désigne la propriété des unités et des constructions linguistiques d'une même langue à se connecter entre elles par des liens d'activation interactive. Cette notion est particulièrement pertinente dans les situations plurilingues, puisque la résonance interne à chaque langue en présence permet d'expliquer la façon dont s'opère la séparation des langues (qu'il s'agisse d'un plurilinguisme simultané ou de l'apprentissage tardif d'une deuxième langue). En effet, comme le précisent Hernandez, Ping et MacWhinney (2005), l'augmentation de la résonance dans une langue limite les transferts entre les langues, puisque les unités appartenant au même système linguistique sont plus étroitement liées entre elles. De cette manière, la résonance renforcerait les liens entre les unités linguistiques de chacune de ces deux langues et leurs relations avec le contexte communicatif approprié.

Parallèlement avec la fonction d'ancrage, la notion de résonance fournit une explication alternative à la difficulté d'apprendre tardivement une autre langue. Selon MacWhinney (2005), le niveau élevé d'activation résonnante et l'ancrage des formes de la L1 seraient suffisants pour expliquer la dissymétrie entre la L1 et la L2. L'apprenant s'appuierait sur les associations et les indices de la L1, plus disponibles et plus fiables, pour pallier le manque d'associations et d'indices dans la L2 (Hernandez, Ping et MacWhinney, 2005). Ainsi, lorsque d'autres apprentissages linguistiques surviennent tardivement, les contenus les plus résonnants et les plus ancrés exercent un poids majeur comparé au poids des contenus des nouvelles acquisitions. Puisque l'interaction est le lieu où ces processus sont mis en œuvre lors de la réception et de la production, l'exposition à l'usage est fondamentale pour l'émergence du langage.

L'émergence du langage : l'importance de l'interaction sociale

Selon les approches sociocognitives, l'interaction est fondamentale pour l'apprentissage langagier et la grammaire n'est pas une entité dissociée de l'usage du langage (Kemmer et Barlow, 2000 ; Ford, Fox et Thompson, 2003). L'acquisition du langage serait donc un processus cognitif parmi d'autres, issu de l'usage et des interactions

humaines au sein d'une communauté dans laquelle la pratique langagière est associée à une série de comportements sociaux.

D'après les postulats prônés par les approches sociocognitives, la capacité à extraire des régularités de l'environnement langagier et à combiner les unités linguistiques les unes avec les autres ne dépendrait pas d'une grammaire innée contraignant le processus d'acquisition (MacWhinney, 1998, 2006). Au contraire, l'enfant ferait émerger les régularités importantes du langage à partir de séquences récurrentes qu'il rencontre dans son environnement langagier et qu'il stocke en mémoire (Gupta et Dell, 1999 ; Tomasello, 2006).

L'apprentissage et l'usage du langage seraient donc des processus dynamiques favorisant l'émergence de régularités à partir des interactions entre individus et des informations mémorisées par les locuteurs au cours de leur participation à ces interactions. L'approche émergentiste n'est donc pas tentée de figer la variation pour mieux rendre compte des processus d'acquisition ; c'est pour cette raison que cette approche s'avère particulièrement adaptée aux études développementales menées en situation de langues en contact.

Les approches dites basées sur l'usage

Les approches dites basées sur l'usage (*usage-based theories*, dorénavant *UBT*) partagent plusieurs caractéristiques avec les approches sociocognitives, notamment dans la place qu'elles accordent à l'usage et au rôle de l'interaction dans l'acquisition langagière. Selon les approches *UBT*, la structure linguistique émerge de l'usage qu'en font les locuteurs (Goodwin et Goodwin, 1987, 1992 ; Tomasello, 1999, 2003, 2006). L'usage est au fondement de toute démarche empirique ou théorique concernant le langage, le postulat principal étant qu'un système linguistique se forme à partir de sa mise en œuvre (Kemmer et Barlow, 2000). L'observation de l'usage est donc la clef pour comprendre le fonctionnement même du langage (Tomasello, 2003, 2006).

Les habiletés impliquées dans l'acquisition du langage

Les positions théoriques *UBT* présentées ici ont été choisies en fonction de leur pertinence et de leur applicabilité au champ de l'acquisition plurilingue et, en particulier, de l'acquisition en situation de langues en contact. Nous proposons ainsi un tour d'horizon des habiletés nécessaires à l'acquisition du langage.

Partage des intentions communicatives, apprentissage par inversion des rôles et participation à des scènes d'attention conjointe

La capacité à exprimer les intentions communicatives d'un individu et, par conséquent, agir sur les états mentaux d'autrui marque les prémisses d'un apprentissage

pragmatique, essentiel à la mise en œuvre de la communication (Tomasello, 2001). L'enfant constate alors que ses interlocuteurs utilisent le langage pour communiquer leurs intentions et il apprend à utiliser ces symboles linguistiques pour exprimer, à son tour, ses propres intentions communicatives (Tomasello, 2003, 2006). Cet apprentissage, aussi appelé « imitation par inversion des rôles », rend compte de la capacité de l'enfant à réutiliser les formes linguistiques de la même façon qu'autrui les a utilisées vis-à-vis de lui (Tomasello, 1995, 2003, 2006) et permettrait alors à l'enfant de constater la finalité et le fonctionnement social du langage.

Les scènes d'attention conjointe seraient le cadre interactionnel privilégié où l'enfant apprend à utiliser les symboles linguistiques de la même façon qu'autrui les utilise avec lui (Tomasello, 1995, 2003, 2006). Selon la définition proposée par Tomasello et Farrar (1986), une scène d'attention conjointe est une période durant au moins trois secondes, pendant laquelle l'enfant et son interlocuteur dirigent intentionnellement leur attention sur la même activité ou le même objet. Ces scènes d'attention conjointe participent alors à la prise de conscience par l'enfant de sa place à l'intérieur du groupe social et, plus localement, au sein de l'interaction verbale.

De manière générale, l'émergence du langage chez l'enfant aurait donc lieu lorsque les trois étapes suivantes ont été franchies :

– La capacité à créer un espace commun où ses propres intentions communicatives sont partagées avec autrui (partage des intentions communicatives) ;

– La réutilisation des symboles linguistiques et des intentions communicatives d'autrui (apprentissage par inversion des rôles) ;

– La capacité à joindre son attention à celle d'autrui en direction d'un objet ou d'une entité, et à se maintenir dans cet état (participation à des scènes d'attention conjointe).

Selon Tomasello (2003), les trois dispositions sociocognitives évoquées comptent parmi les capacités de base pour acquérir le langage, dans ses dimensions symboliques, communicatives, pragmatiques et grammaticales.

Apprentissage statistique

Plus cognitif que sociocognitif, l'apprentissage statistique est une capacité complémentaire à l'apprentissage symbolique et pragmatique du langage et contribuerait largement à l'acquisition grammaticale d'une langue (Givón, 1989 ; Thiessen et Saffran, 2007 ; Thompson et Newport, 2007 ; Tomasello, 2003). Également appelé *pattern-finding* (« repérage de patrons ») par Tomasello (2003), il impliquerait l'habileté à repérer des relations régulières de cooccurrences dans l'*input* sonore. Les enfants – tout comme les apprenants de tous âges – s'appuient sur les propriétés statistiques du langage pour en induire la structure (Saffran, 2003). L'établissement de ces relations constituerait les premières étapes de l'acquisition grammaticale chez l'enfant. Comme le précise Tomasello (2003), l'enfant doit également apprendre à

repérer des régularités dans la manière dont les membres de son entourage l'utilisent dans la communication. De ce fait, l'apprentissage statistique serait impliqué dans l'acquisition à la fois des formes du langage et de leur fonction dans le contexte social (Kuhl, 2007).

La capacité à repérer des cooccurrences probables entre les formes linguistiques serait particulièrement utile pour l'enfant qui grandit dans un milieu plurilingue. En effet, cet enfant rencontre dans l'*input* des séquences d'unités appartenant à la même langue et ses associations intralinguistiques augmentent la résonance interne de chacune des langues. Par ailleurs, l'enfant plurilingue pourrait associer telle ou telle séquence avec tel ou tel interlocuteur privilégiant l'une ou l'autre des langues en présence. À travers l'interaction, l'enfant construirait progressivement ses connaissances linguistiques et sa compétence communicative. Cela étant, l'*input* marqué par des productions interlectales en nombre, et/ou des situations de contact de langues apparentées font émerger des voies d'acquisition alternatives, afin que l'enfant puisse repérer des résonances intralinguistiques et interlinguistiques.

Fréquence : relations entre le discours reçu et le discours produit

Un grand nombre d'études ont établi des liens entre les fréquences observées dans l'environnement langagier et la production enfantine : les séquences linguistiques dont les taux d'usage sont élevés sont acquises plus facilement et plus précocement (Bybee et Slobin, 1982 ; Hart et Risley, 1995 ; Huttenlocher *et al.*, 1991 ; Marcus *et al.*, 1992 ; Stemberger et MacWhinney, 1986).

En ce qui concerne le niveau lexical, Hart et Risley (1995) trouvent une corrélation entre les items lexicaux les plus fréquents dans l'environnement langagier et les items les plus fréquents dans la production enfantine. Un résultat similaire émane de l'étude de Huttenlocher *et al.* (1991). Ce groupe de chercheurs établit une relation entre la taille du vocabulaire productif de l'enfant et la quantité de parole qu'il reçoit de son environnement langagier.

D'autres corrélations similaires ont été découvertes dans le développement syntaxique de l'enfant dans le cadre scolaire. L'étude de Huttenlocher *et al.* (2002) a mis en évidence les effets de la fréquence sur le développement syntaxique dans le cadre scolaire. Les enfants de la cohorte suivie ayant eu un contact fréquent et régulier avec une maîtresse dont les énoncés sont syntaxiquement complexes produisaient, à leur tour, des énoncés dotés d'une complexité syntaxique plus importante que d'autres enfants ayant eu un contact régulier avec une maîtresse dont les réalisations langagières étaient plus simples au niveau de la structure phrastique.

L'observation de l'acquisition plurilingue apporte des éléments d'éclairage en ce qui concerne l'effet de fréquence, puisqu'il est possible d'examiner le développement langagier de l'enfant dans chacune des langues en présence en relation avec le temps d'exposition. Döpke (1992) montre que les six enfants bilingues de son

étude (âgés de deux à cinq ans) effectuent davantage de généralisations à partir de la structure syntaxique de la langue à laquelle ils sont le plus souvent exposés. Un résultat similaire provient de l'étude sur l'acquisition bilingue menée par Pearson *et al.* (1997), qui montrent une relation étroite entre la fréquence d'exposition à l'une des langues en présence et le développement du vocabulaire de cette langue.

Dans le milieu plurilingue, comme dans le milieu monolingue, l'enfant construit sa compétence langagière à travers les informations récurrentes repérées dans son environnement langagier. Les études présentées suggèrent que la fréquence élevée d'exposition à une langue est propice à son acquisition. Afin de mieux comprendre les processus acquisitionnels intervenant dans le développement plurilingue, il semblerait donc primordial d'adopter une double démarche d'analyse : 1) fournir une description détaillée de la production dans l'environnement langagier et de celle de l'enfant et 2) analyser les relations entre les patrons repérés dans le langage perçu et produit par l'enfant. L'enjeu d'une telle démarche résidant dans l'identification de contextes interactionnels (monolingues et plurilingues) propices à l'acquisition du langage.

Éléments de complexité, pistes de réflexion

Répertoires composites et linguistique générale

Les premières études à s'être intéressées au développement langagier des enfants bilingues remontent au début du XX^{e} siècle. C'est Ronjat (1913) qui entame la liste, par des monographies d'enfants de chercheurs. Mais Hamers et Blanc (1983), dans un ouvrage qui fait référence, défendent la thèse, en s'appuyant sur les résultats de plusieurs recherches, que les éléments contextuels du bilinguisme sont fondamentaux et conditionnent, au plan des aptitudes langagières acquises, la forme du bilinguisme qui se développera (bilinguisme additif ou soustractif). En 1991, Perregaux dresse un bilan des études sur le bilinguisme (dans *Les enfants à deux voix*) et plaide pour une prise en compte de la biographie langagière des enfants de l'immigration à l'école.

Peu à peu, au cours du XX^{e} siècle, les études sur les sujets bilingues vont en effet s'intéresser à des situations sociologiquement diversifiées, parmi lesquelles l'immigration. On quitte les familles des chercheurs comme terrain d'observation pour des milieux sociologiquement moins favorisés. Des chercheurs nombreux vont alors décrire les pratiques langagières des familles (Dabène et Billiez, de Heredia, Mackey, Siguan...), et même si la préoccupation de l'acquisition est partout, elle reste en filigrane, malgré les travaux des équipes suisses (Lüdi et Py...) ou autres (Véronique...) qui s'engagent sur l'analyse du développement du bilinguisme (stratégies du bilingue, marques transcodiques, convention exolingue...).

Des voix s'élèvent pour regretter que les travaux soient encore trop exclusivement linguistiques. Dès 1983, Hamers et Blanc, saluant pourtant le travail de

Lambert (1974, 1977) pour ses recherches sur les aspects sociopsychologiques du comportement langagier, regrettent que « l'évidence sur laquelle se base Lambert [soit] essentiellement de nature corrélative ; [et que] sa théorie reste peu explicative » (p. 102), avant de proposer un modèle sociopsychologique du développement de la bilingualité. Mais des années plus tard, on lit encore les mêmes constats :

> Le domaine [de l'acquisition des langues secondes] est encore trop récent [...] pour proposer une théorie de l'acquisition qui ne soit pas que linguistique mais qui intègre les facteurs psychologiques et sociologiques pertinents. (Matthey, 1996, p. 28)

Finalement, c'est parce que des chercheurs se penchent sur des cas complexes de bilinguisme, que la réflexion sur l'acquisition s'ouvre à d'autres perspectives que le seul éclairage linguistique : migration et minorités linguistiques (Cummins, De Pietro, Deprez, Hamers, Lüdi, Moore, Py...), bilinguisme familial non harmonieux (De Houwer, 2006) vont en effet poser la prégnance, dans le processus, des facteurs environnementaux. Et il faut évoquer ici l'article capital de Bernard Py (1991), « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition », dans lequel l'auteur creuse la question du lien entre les recherches sur le bilinguisme et celles sur l'acquisition. Il y dénonce le fait que « la tradition cognitiviste a longtemps considéré l'apprenant comme un sujet épistémique dont l'identité se réduirait à celle d'un acteur cognitif tout entier consacré à la construction progressive d'une interlangue », mais aussi que « la tradition sociolinguistique a souvent vu dans le bilingue un locuteur achevé, dont la compétence serait aussi stabilisée que celle d'un locuteur natif » (p. XX). Pour Bernard Py, « l'acquisition est un cas particulier de bilinguisme » (Py limite l'acception de l'*acquisition* à l'enseignement-apprentissage d'une L2).

Quinze années plus tard,

> la littérature psycholinguistique sur le bilinguisme chez l'enfant met l'accent sur les structures employées par les enfants bilingues et sur l'explicitation de ces structures. Si ce type de recherche reste nécessaire, je pense que le moment est venu de se centrer sur le bien-être de l'enfant bilingue [...]. Jusque-là, c'est l'enfant bilingue (ou plutôt les pratiques langagières de l'enfant bilingue) qui a occupé le devant de la scène. Il faut désormais essayer d'identifier les types d'environnements bilingues familiaux (ainsi que les cadres sociétaux les plus adaptés) susceptibles de favoriser ou d'entraver le développement bilingue harmonieux. Comme je l'ai déjà évoqué, l'acquisition du bilinguisme ne ressemble en rien à l'apprentissage « sec » de deux systèmes linguistiques différents. L'acquisition de deux langues dans un cadre familial bilingue, ou, selon le cas, la non-acquisition de deux langues dans un tel cadre, dépend d'une dynamique familiale dans laquelle la langue peut revêtir un sens beaucoup plus émotif que dans une famille monolingue, où chaque membre relève d'une même identité linguistique. Cette dynamique, partie constitutive de l'environnement bilingue familial, devra attirer davantage l'intérêt des chercheurs. (De Houwer, 2006, p. 45)

C'est une vision très stéréotypée de la famille monolingue, et de son (ses ?) iden-

tité linguistique, mais aussi de la classe de langue, et on peut s'interroger sur ce que représente un apprentissage linguistique « sec ».

Mais ce qu'on peut retenir de ces deux textes, produits à quinze années d'intervalle, c'est l'appel à un tournant épistémologique, que d'ailleurs Bernard Py évoquait déjà en 1980 :

> On peut considérer les problèmes soulevés par l'interlangue comme pertinents pour la linguistique générale dans son ensemble. [...] Attribuer à l'interlangue une position centrale parmi les objets de la linguistique générale, c'est reconnaître que l'ontogenèse de la langue permet de mieux comprendre le fonctionnement et les propriétés de celle-ci. C'est aussi donner à la linguistique appliquée un statut qui en fait une compagne inséparable de la linguistique générale.[3] (p. 51-52)

Ainsi, non seulement la perspective bi- / plurilingue est interpellée « en elle-même et pour elle-même », mais elle est aussi sollicitée pour construire une théorie linguistique générale, comme l'avance avec conviction Georges Lüdi (2004, p. 166) :

> Si le répertoire plurilingue représente le cas normal, alors tous les modèles linguistiques se doivent de le modéliser. [...] Face à ce constat, la réduction de la complexité des comportements langagiers dans beaucoup de modèles linguistiques frise le grotesque. Nous avons besoin de théories linguistiques pour lesquelles la diversité, l'instabilité et la variabilité des usages langagiers plurilingues dans les sociétés modernes ne sont pas un phénomène marginal mais représentent au contraire le cœur des phénomènes à expliquer.

La confrontation d'un locuteur à un nouveau système linguistique introduit par ailleurs une rupture entre valeurs et formes linguistiques, jusque-là implicitement et inconsciemment liées (voir par exemple François, 1990). Le locuteur découvre, bon gré mal gré, le caractère arbitraire des signes linguistiques et la spécificité des contraintes liées à chaque langue. Apprendre une langue, « c'est aussi apprendre une nouvelle manière d'appréhender le monde, c'est la constitution d'un nouveau système de significations » (Gaonac'h, 1991, p. 49). De plus, des locuteurs qui sont confrontés à des situations de communication dites d'asymétrie prononcée, où les interlocuteurs en présence, ne partageant que partiellement le même code, développent une compétence stratégique en recourant à diverses stratégies de sauvetage (approximations sémantiques, sollicitations, mentions explicites de la difficulté, évitements, autocorrections...) lorsque le besoin s'en fait sentir. Par conséquent, l'activité cognitive de confrontation linguistique et sociolinguistique n'est pas inconnue de l'enfant issu de l'immigration, par exemple, qui développerait alors une *compétence translinguistique,* compétence à s'engager dans des acquisitions linguistiques nouvelles.

3. Notons d'ailleurs que les phénomènes d'acquisition ont également été largement convoqués par des créolistes soucieux de comprendre la genèse des langues créoles.

Intégrer les aspects symboliques

On peut s'appuyer sur l'*habitus* de Bourdieu pour expliquer, au moyen des notions de consonance, dissonance et résonance, comment le chantier conceptuel de confrontation linguistique peut être affecté par les données du milieu :

> L'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (*e. g.* de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existence. (Bourdieu, 1980, p. 282)

Cette définition, la première il est vrai, donne à voir une reproduction mécaniste des « structures sociales », qui tait les autres arrangements. Heureusement, en 2001, Bourdieu insistait sur le fait que l'habitus, « ce n'est pas un destin » (p. 79). Ce que Couturier (2002) développe dans un article :

> Il est le médiateur entre l'individu et le champ, entre le singulier et le général, entre le pratique et le symbolique. L'habitus conceptualisé par Bourdieu permet de concevoir en effet la production sociale de l'individualité en regard de structures sociales. [...] L'habitus ne répond donc pas mécaniquement à des stimuli quelconques, reproduisant *ipso facto* des pratiques et des représentations conformes aux conditions d'origine de sa production. Il offre plutôt des dispositions tendancielles induisant un espace de réponse, en regard de diagrammes de possibilités, dans un champ donné. [...] La praxéologie que cherche à développer Bourdieu a précisément pour objet le rapport dialectique entre les structures objectivées et les dispositions par lesquelles ces structures s'actualisent réflexivement.

Pratiques sociales, pratiques langagières, *input*, usages... expressions qui toutes font référence aux données langagières. L'habitus a le mérite de proposer une vue historicisée des pratiques *et* de l'environnement, en même temps qu'il intègre, si l'on se réfère aux précisions de 2001, aux dynamiques individuelles. Il resterait (et c'est un chantier ouvert...) à confronter les visées bourdieusienne (habitus) et goffmanienne (cadre) dans le cadre de la théorisation du développement plurilingue.

Véronique (1994) distingue procès sociolinguistique et procès psycholinguistique d'appropriation et avance que, si le procès sociolinguistique diffère selon que l'apprentissage se déroule en classe ou hors de la classe (en termes d'exposition aux données linguistiques et pragmatiques, en termes d'enjeux communicatifs), le procès psycholinguistique (en termes d'opérations mentales requises par le traitement de l'information, soit la transformation de la chaîne sonore en unités sémantiques et intentions de communication), en revanche, demeure identique. Ce qui revient à dire que ce dernier est indépendant du contexte social d'acquisition. Mais la question reste posée de la dichotomie entre procès sociolinguistique et procès psycholinguistique, ou au contraire du rapport dialectique de l'un et l'autre, aspects inextricables du même processus sociocognitif d'acquisition.

Vers la puissance pragmatique ?

Le projet Construction des connaissances langagières, diversité des usages, contextes sociolinguistiques, ou DIVERLANG, programme de recherche (sous la direction de Jean-Pierre Chevrot, de 2004 à 2009) soutenu par l'Agence nationale de la recherche (ANR), a rassemblé autour d'une problématique commune quatre équipes : le Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) de Grenoble, le LCF-UMR 8143 de La Réunion, l'UMR-EVE de Rennes et l'équipe britannique *LVC* (*Language Variation & Change Research Group*) constituée autour de Paul Foulkes (University of York, UK). Un des objectifs était d'« œuvrer au rapprochement entre sociolinguistique et psycholinguistique »[4], en introduisant la variation perçue et produite par l'enfant dans une conception du développement du langage et en s'interrogeant sur les modalités d'apprentissage des variétés socialement situées. Car « il est nécessaire de réduire la dichotomie entre la psycholinguistique – qui ignore souvent les aspects culturels et sociaux – et la sociolinguistique – qui ne se préoccupe guère des habiletés cognitives ». Pour cadrer les recherches, les équipes ont adopté un socle théorique commun qui décrit la compétence langagière non comme une capacité à manier les principes grammaticaux, mais comme une capacité à adopter un comportement verbal conforme à des normes sociolinguistiques. Cette approche des phénomènes langagiers « basée sur l'usage » (voir ci-dessus), appliquée au développement langagier, a été théorisée par Tomasello (2003) :

> Ces dernières années, une nouvelle vision du langage et de la compétence linguistique humaine a commencé à émerger. Cette vision est représentée par un groupe de théories le plus souvent appelées « linguistique cognitivo-fonctionnelle » mais parfois aussi « linguistique basée sur l'usage » pour insister sur leur principe commun central selon lequel la structure linguistique émerge de l'usage linguistique. [...] Les théories basées sur l'usage avancent que l'essence du langage, c'est sa dimension symbolique, la grammaire dérivant de celle-ci. [...] Les implications de cette nouvelle conception du langage sont réellement révolutionnaires. [...] Les habiletés cognitives et sociales que l'enfant développe au cours du processus acquisitionnel sont bien plus productives que ce que l'on croyait auparavant et, en fait, le point d'arrivée de l'acquisition du langage ne comprend rien d'autre qu'un inventaire structuré de constructions linguistiques, objectif bien plus proche du mode d'acquisition enfantin qu'on ne le pensait auparavant également. Ainsi, ces avancées en psychologie développementale et en linguistique basée sur l'usage nous encouragent à poursuivre l'idée que nous pouvons décrire et expliquer l'acquisition du langage chez l'enfant sans avoir recours à une hypothétique grammaire universelle.[5]

4. On se réfère ici au document scientifique présentant le projet et envoyé à l'ANR en réponse à l'appel à projets de 2006, « Apprentissages, connaissances et société ».
5. « In recent years a new view of language and human linguistic competence has begun to emerge. This view is represented by a group of theories most often called "cognitive-functional linguistics" but sometimes also called "usage based linguistics" to emphasize their central processing tenet that

Pour résumer très rapidement, ainsi que nous l'avons vu plus haut, on peut dire que l'approche du développement langagier basée sur l'usage conçoit l'acquisition de matériaux langagiers comme des constructions, des assemblages forme / sens. Les jeunes enfants apprennent de nouvelles *pièces de langage* en entrant dans une attention conjointe avec un utilisateur mature du langage, grâce à des indices sociopragmatiques (regard de l'adulte, expressions du visage, décodage des intentions du locuteur…). On peut très schématiquement résumer le modèle de développement ainsi :

– L'enfant stocke des éléments variés (mots, énoncés plus ou moins abstraits, schèmes syntaxiques…) ;

– Il les extrait ensuite et les réutilise pour élaborer de nouveaux énoncés, à la fois conformes aux schèmes formels de son système de référence, mais aussi (et c'est ce qui va nous intéresser particulièrement) aux conventions de communication de sa communauté.

Or, certaines données issues de ces travaux attestent l'appropriation des formes fréquentes, certes, mais aussi des plus *puissantes* sur le plan pragmatique. Si l'enfant active les exemplaires lexicaux les plus fréquents de son répertoire, il semble qu'il les sélectionne aussi en fonction des normes et valeurs transmises par son environnement. Ces normes conféreraient ainsi une « puissance » aux items, susceptible d'entrer en concurrence avec la seule notion de « fréquence ».

Et dans un contexte affinitaire ? Une question de *résonances*

Il faut d'emblée noter que dans le champ du développement langagier, nous ne disposons pas de cadre théorique établi qui soit pensé pour les situations affinitaires.

Dans un article (Wharton, à paraître) décrivant l'usage de prépositions dites « vides » (*à*, *de*) chez de jeunes locuteurs réunionnais, créolophones, l'analyse d'un corpus atteste une utilisation fluctuante de celles-ci, en créole comme en français. La première hypothèse pour expliquer cette hétérogénéité consiste à se demander si l'on ne peut pas considérer ces énoncés comme relevant d'« interlangues » d'acquisition. Caractérisées par leur instabilité, celles-ci seraient sujettes à des variations, particulièrement prégnantes dans les zones de turbulence du contact créole-

---

language structure emerges from language use. […] Usage based theories hold that the essence of language is its symbolic dimension, with grammar being derivative. […] The implications of this new view of language are truly revolutionary. […] The cognitive and social learning skills that children bring to the acquisition process are much more powerful than previously believed and, by the fact the adult endpoint of language acquisition comprises nothing other than a structured inventory of linguistic constructions, a much closer and mode child-friendly target than previously believed. These two new advances in developmental psychology and usage based linguistics thus encourage us to pursue the possibility that we might be able to describe and explain child language acquisition without recourse to any hypothesized universal grammar. » (Tomasello, 2003, p. 5)

français, parmi lesquelles l'utilisation des prépositions *à* et *de* du français. Mais une autre hypothèse explicative de cette labilité peut toutefois être émise. Les « processus auto-régulateurs »[6] (Chaudenson, 1992) jouent-ils tant que la pression normative (scolaire ?) n'a pas (encore) abouti sur les compétences en français de ces adolescents ? On peut même se demander si cette auto-régulation ne joue pas davantage encore parce que le français est en contact avec une langue non encore standardisée. On pourrait alors émettre l'hypothèse qu'il se produit un « transfert sociolinguistique », caractérisé par un « glissement normatif » chez le locuteur, en se référant au « modèle unifié de compétition » (voir ci-dessus) proposé par MacWhinney (2004), et en l'aménageant. Plaçons-nous selon une acception sociolinguistique de ce modèle : complétons les arènes linguistiques par des « arènes sociolinguistiques » (habitus sociolinguistique du locuteur), les indices, par des éléments linguistiques caractérisés par leur traitement très hétérogène au sein du macrosystème réunionnais, et la résonance propre à chaque langue, par une *résonance normative.* On peut alors en déduire que l'apprenant est exposé à des schèmes normatifs très complexes, qui vont de la pression normative maximale de l'école sur le français à la pression moindre sur le créole ou les formes interlectales utilisées quotidiennement. La compétition qui s'opère entre ces formats normatifs divers dans les pratiques discursives peut se solder par un « transfert sociolinguistique », si c'est le schéma normatif de telle langue qui s'applique à l'autre langue, et on peut alors parler de « glissement normatif ». Le glissement normatif du créole sur le français faciliterait alors la mise en œuvre des processus auto-régulateurs par réduction de la pression normative. Ce processus pourrait en outre être catalysé par la coprésence d'autres indices tels que le sémantisme des verbes : le contenu informatif de la préposition est moindre dans la mesure où le sémantisme des verbes suffit à instruire le procès. Il n'en reste pas moins que l'auto-régulation est possible lorsque la pression normative est moindre. Il est vraisemblable que celle-ci laisse la place à des phénomènes d'allégeance normative dès lors que les contraintes se font plus directives (par le biais de la scolarisation par exemple).

On peut alors entrevoir un possible prolongement en matière de *résonance macrosystémique* et de *résonance pragmatique*, ce qui soulève un certain nombre de questions théoriques. En effet, en se fondant et sur les théories basées sur l'usage, et sur le modèle de compétition, on retiendra que « le »[7] petit Réunionnais est exposé à (et produit) des formes mélangées (créole / français), pragmatiquement légitimes et sémantiquement pleines. Pour MacWhinney, la résonance (propre à chaque langue) permet d'éviter les « transferts négatifs ».

6. Chaudenson (2003, p. 183) précise qu'il évoque ces processus auto-régulateurs comme concernant « l'ensemble locuteur-système ». Ceci est important dans la mesure où la formulation apparaît en effet ambiguë car elle sous-entend qu'une langue peut agir par elle-même.
7. C'est par commodité d'écriture et de raisonnement que nous avons recours à cette généralisation, qui ne nous empêche pas bien entendu de garder à l'esprit toutes les déclinaisons possibles.

Mais si l'on peut facilement le concevoir pour le cas de bilinguisme consécutif, c'est plus difficile dans le cas de bilinguisme simultané, qui plus est avec deux langues linguistiquement proches et fonctionnellement jumelles ou presque. Finalement, une *résonance pragmatique* pourrait provoquer une *résonance macrosystémique* : des usages « mélangés » congruents au plan énonciatif, qui font émerger, par des phénomènes de convergence, des catégories relevant d'une zone interlectale. Le pari développemental (ou éducatif ?) consisterait alors à parvenir à établir cette résonance macrosystémique (faite de résonances intrasystémique et intersystémique) et à ne pas en rester à une résonance intersystémique. Autrement dit, à pourvoir les jeunes locuteurs d'une compétence réellement plurilingue.

Nous laisserons à Chevrot (2006) le mot de la fin :

> Les recherches sur l'acquisition du langage ont accompli des progrès considérables. Dans le même temps, la sociolinguistique décrivait avec précision les différentes facettes de la relation entre langage et société. Malgré l'avancée des deux disciplines, la rencontre entre elles ne s'est pas produite. Il n'existe pas à ce jour de sociolinguistique développementale en tant que champ constitué et nous manquons de travaux liant le processus d'acquisition aux contextes sociaux où il se déroule.

Références

BATES Elizabeth et MACWHINNEY Brian, 1982, « Functionalist approaches to grammar », *Language acquisition : the state of the art*, E. Wanner et L. Gleitman éd., New York, Cambridge University Press, p. 173-218.

——, 1989, « Functionalism and the competition model », *The crosslinguistic study of sentence processing*, E. Bates et B. Macwhinney éd., New York, Cambridge University Press, p. 3-76.

BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

——, 2001, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.

BROOKS Patricia J., TOMASELLO Michael, DODSON Kelly et LEWIS Lawrence B., 1999, « Young children's overgeneralizations with fixed transitivity verbs », *Child Development*, n° 70 (6), p. 1325-1337.

BYBEE Joan L., 1995, « Regular morphology and the lexicon », *Language and cognitive processes*, n° 10, p. 425-455.

BYBEE Joan L. et SLOBIN Dan Isaac, 1982, « Rules and schemas in the development and use of the English past tense », *Language*, n° 58 (2), p. 265-289.

CARMICHAEL Leonard éd., 1946, *Manual of child psychology*, New York, Wiley ; trad. fr. CARMICHAEL L., 1952, *Manuel de psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.

CHAUDENSON Robert, 1992, *Des îles, des hommes, des langues. Essai sur la créolisation linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

——, 2003, *La créolisation : théorie, applications, implications*, Paris, Institut de la francophonie, L'Harmattan.

CHEVROT Jean-Pierre, 2006, texte de présentation du programme « Construction des connaissances langagières, diversité des usages, contextes sociolinguistiques », appel à projets

2006 de l'ANR, programme thématique en sciences humaines et sociales « Apprentissages, connaissances, société ».
COUTURIER Yves, 2002, « Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique », *Esprit critique*, vol. 4, n° 3. En ligne : www.espritcritique.fr/0403/article2.html (15 octobre 2012).
DE HOUWER Annick, 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage & société,* n° 116, p. 29-49.
DÖPKE Susanne, 1992, *One parent – one language : an interactional approach*, Amsterdam, John Benjamins.
FORD Cecilia E., FOX Barbara A. et THOMPSON Sandra A., 2003, « Social interaction and grammar », *The psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*, M. Tomasello éd., Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 119-143.
FRANÇOIS Frédéric, 1990, *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux & Niestlé, « Actualités pédagogiques et psychologiques ».
GAONAC'H Daniel, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, « Langues et apprentissage des langues ».
GHIMENTON Anna, 2008, *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : étude de la fréquence des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales*, thèse de doctorat, université Stendhal Grenoble-3.
GIVÓN Talmy, 1989, *Mind, code and context. Essays in pragmatics*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
GOODWIN Charles et GOODWIN Marjoree H., 1987, « Concurrent operations on talk : notes on the interactive organization of assessments », *Pragmatics,* n° 1 (1), p. 1-54.
——, 1992, « Assessments of the construction of context », *Rethinking context*, C. Goodwin et A. Duranti éd., Cambridge, Cambridge University Press, p. 147-189.
GUPTA Prahlad et DELL Gary S., 1999, « The emergence of language. From serial order to procedural memory », *The emergence of language*, B. MacWhinney éd., Mahwah (New Jersey), Londres, Lawrence Erlbaum Associates, p. 447-481.
GUPTA Prahlad et MACWHINNEY Brian, 1997, « Vocabulary acquisition and verbal short-term memory : computational and neural bases », *Brain and language*, n° 59, p. 267-333.
HAMERS Josiane et BLANC Michel, 1984, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
HART Betty et RISLEY Todd R., 1995, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Brookes.
HERNANDEZ Arturo, PING Li et MACWHINNEY Brian, 2005, « The emergence of competing modules in bilingualism », *Trends in cognitive sciences*, n° 9 (5), p. 220-225.
HUTTENLOCHER Janellen, HAIGHT Wendy, BRYK Anthony, SELTZER Michael et LYONS Thomas, 1991, « Early vocabulary growth : relation to language input and gender », *Developmental psychology*, n° 27 (2), p. 236-248.
HUTTENLOCHER Janellen, VASILYEVA Marina, CYMERMAN Elina, LEVINE Susan, 2002, « Language input and child syntax », *Cognitive Psychology*, n° 45, p. 337-374.
KARMILOFF Kyra et KARMILOFF-SMITH Annette, 2003, *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris, Retz, « Forum éducation culture ».
KEMMER Suzanne et BARLOW Michael, 2000, « Introduction : a usage-based conception of language », *Usage-based models of language*, M. Barlow et S. Kemmer éd., Stanford, Center for the Study of Language and Information Publications, p. VII-XXVIII.

KUHL Patricia K., 2007, « Is speech learning "gated" by the social brain ? », *Developmental science*, n° 10 (1), p. 110-120.

LAMBERT Wallace E., 1974, « Culture and language as factors in learning and education », *Culture factors in learning*, F. Aboud et R. D. Meade éd., Bellingham, Western Washington State College.

——, 1977, « Effects of bilingualism on the individual », *Bilingualism : psychological, social and educational implications*, P. A. Hornby éd., New York, San Francisco, Londres, Academic Press Inc., p. 15-27.

LANGACKER Ronald W., 1987, *Foundations of cognitive grammar*, Standford University Press.

——, 2000, « A dynamic usage-based model », *Usage-based models of language*, M. Barlow et S. Kemmer éd., Stanford, Center for the Study of Language and Information Publications, p. 1-63.

LEVELT Willem J. M., 1989, *Speaking : from intentions to articulation*, Cambridge (Massachusetts), Massachusetts Institute of Technology Press.

LÜDI George, 2004, « Pour une perspective bilingue sur les études de linguistique », *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, L. Gajo, M. Matthey, D. Moore et C. Serra éd., Paris, Didier, « Langues et apprentissage des langues », p. 165-168.

MACWHINNEY Brian, 1998, « Models of the emergence of language », *Annual review of psychology,* n° 9, p. 199-227.

——, 2005, « A unified model of language acquisition », *Handbook of bilingualism : psycholinguistic approaches*, J. F. Kroll et A. M. B. Groot éd., New York, Oxford University Press, p. 49-67.

——, 2006, « Emergentism – Use often and with care », *Applied psycholinguistics*, n° 27 (4), p. 729-740.

——, 2008, « A unified model », *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, P. Robinson et N. C. Ellis éd., New York, Oxford, Taylor & Francis, p. 341-371.

MARCUS Gary F., PINKER Steven, ULLMAN Michael, HOLLANDER Michelle, ROSEN T. John et XU Fei, 1992, « Overregularization in language acquisition », *Monographs of the Society for research in child development*, n° 57 (4), p. 1-182.

MATTHEY Marinette, 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang, « Exploration, recherches en sciences de l'éducation ».

MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, « Langues et apprentissage des langues ».

MOREAU Marie-Louise et RICHELLE Marc, 1997, *L'acquisition du langage*, Wavre, Mardaga.

PEARSON Barbara Zurer, FERNANDEZ Sylvia, LEWEDAG Vanessa et OLLER D. Kimbrough, 1997, « Input factors in lexical learning of bilingual infants (ages 10 to 30 months) », *Applied psycholinguistics*, n° 18, p. 41-58.

PERREGAUX Christiane, 1994, *Les enfants à deux voix : l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne, Peter Lang.

PRUDENT Lambert-Félix, TUPIN Frédéric et WHARTON Sylvie, 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, « Transversales ».

PY Bernard, 1980, « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n° 1, p. 31-54.

——, 1991, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n° 17, p. 147-161.

——, 1993, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 2, p. 9-24.

—, 2007, « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », *Journal of language contact – Thema I*. En ligne : www.jlc-journal.org (18 juillet 2012).
RONJAT Jules, 1913, *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Honoré Champion.
SAFFRAN Jenny R., 2003, « Statistical language learning : mechanisms and constraints », *Current directions in psychological science*, n° 12 (4), p. 110-114.
SIGUAN Miguel et MACKEY William F., 1986, *Éducation et bilinguisme*, Delachaux et Niestlé.
STEMBERGER Joseph P. et MACWHINNEY Brian, 1986, « Frequency and the lexical storage of regularly inflected forms », *Memory and cognition*, n° 14 (1), p. 17-26.
SWINGLEY Daniel et ASLIN Richard N., 2007, « Lexical competition in young children's word learning », *Cognitive psychology*, n° 54, p. 99-132.
THIESSEN Erik D. et SAFFRAN Jenny R., 2007, « Learning to learn : infants' acquisition of stress-based strategies for word segmentation », *Language learning and development*, n° 3 (1), p. 73-100.
THOMPSON Susan P. et NEWPORT Elissa L., 2007, « Statistical learning of syntax : the role of transitional probability », *Language learning and development*, n° 3 (1), p. 1-42.
TOMASELLO Michael, 1995, « Joint attention as social cognition », *Joint attention : its origins and role in development*, C. Moore et P. J. Dunham éd., Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 103-130.
—, 1999, *The cultural origins of human cognition*, Harvard, Harvard University Press.
—, 2000, « The social-pragmatic theory of word learning », *Journal of pragmatics*, n° 10 (4), p. 401-413.
—, 2001, « Cultural transmission : a view from chimpanzees and human infants », *Journal of cross-cultural psychology*, n° 32, p. 135-146.
—, 2003, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge (Massachusetts), Londres, Harvard University Press.
—, 2006, « Acquiring linguistic constructions », *Handbook of child psychology*, W. Damon, R. M. Lerner, R. Siegler et D. Kuhn éd., New York, Wiley, p. 255-298.
TOMASELLO Michael et FARRAR Jeffrey M., 1986, « Joint attention and early language », *Child development*, n° 57, p. 1454-1463.
VÉRONIQUE Daniel éd., 1994, *Créolisation et acquisition des langues*, Aix-en-Provence, Marseille, Presses universitaires de Provence.
WHARTON Sylvie, 1995, *L'apprenant d'une langue étrangère et les déterminismes sociaux : paradoxes et congruences*, thèse de doctorat en sciences du langage, université Stendhal Grenoble-3.
—, 2009, *Le développement plurilingue : regards sociolinguistiques*, université Stendhal Grenoble-3, volume de synthèse d'habilitation à diriger des recherches.
—, à paraître, « Alternance de prépositions en réunionnais : dynamiques discursives et *résonances normatives* », *Typologie des langues en contact : approches comparatives de données*, C. Chamoreau et L. Goury éd., Paris, CNRS Éditions.

2. ALTERNANCES ET MÉLANGES CODIQUES

SOPHIE ALBY

Le terme d'alternance codique[1] choisi pour cette entrée est considéré ici comme un terme générique rendant compte d'un grand nombre de terminologies en français : alternance de langues, alternances codiques, mélange de langues, mélange codique, marques transcodiques, incorporation (Boyd, Andersson et Thornell, 1991), bouée transcodique, structures mixtes (Canut, 2002), etc.; et en anglais : *code-switching / codeswitching / code switching*, *code-mixing*, *language alternation*, *intra-sentential code switching*, *inter-sentential code switching*, *extra-sentential code switching*, *odd switching* (Gardner-Chloros, 1991), *tag-switching*, *situational switching* et *metaphorical switching* (Blom et Gumperz, 1972), *conversational switching* (Gumperz, 1989), *language mixing* (Auer, 1999), *emblematic switching* (Milroy et Muysken, 1995), *fluent code-switching* (ou *skilled code-switching*) / *flagged switching* (Poplack, 1988), etc. Il s'inscrit par ailleurs dans l'ensemble plus large des *marques transcodiques*, terme référant à « l'ensemble des phénomènes de contact linguistique, tels que *code-switch*, mélange de langue, interférence, emprunt, etc. » (Lüdi, 1991, p. 54). Le *CS* peut se définir comme une des caractéristiques du comportement des bilingues[2] qui « exploitent les ressources des langues qu'ils maîtrisent de diverses manières, pour des buts sociaux et stylistiques, et accomplissent cela en passant d'une langue à l'autre, ou en les mélangeant de différentes manières » (Winford, 2003, p. 101).

Dans les recherches anglo-américaines, ce phénomène est relié aux domaines du bilinguisme et de la linguistique du contact, tandis qu'en France, « ce champ d'analyse est apparu bien plus tardivement [et] s'est développé tant dans des perspectives sociolinguistiques, interculturelles ou didactiques que linguistiques » (Canut, 2002, p. 9).

1. Désormais *CS* (*code-switching*).
2. On peut formuler l'hypothèse que cette compétence existe aussi chez le plurilingue, néanmoins le *CS* a le plus souvent fait l'objet de recherches sur les alternances entre deux variétés.

Traductions pertinentes

L'objet « alternance » fait référence à différents phénomènes qu'il est parfois peu aisé de distinguer. Winford (2003, p. 103) propose de différencier « [...] les cas où le locuteur bilingue alterne entre les codes au sein d'un même événement conversationnel, alterne dans un même tour de parole, ou mélange les éléments des deux codes au sein d'un même énoncé. »

Dans le premier cas (alternance au sein d'un même événement conversationnel et dans un même tour de parole), on parle généralement d'alternance codique (*code switching*), d'alternance interphrastique (*inter-sentential code switching*) ou d'alternance extra-phrastique (*extra-sentential code switching*)[3], d'alternance situationnelle[4] (*situational switching*, Blom et Gumperz, 1972), d'alternance conversationnelle[5] (*conversational switching*, Gumperz, 1989), alternance métaphorique[6] (*metaphorical switching*, Blom et Gumperz, 1972). Ce type d'alternances fait l'objet de recherches dans le domaine de l'analyse conversationnelle, et plus récemment dans le domaine des interactions en situation d'acquisition d'une langue seconde, en salle de classe.

Dans le second cas (mélange d'éléments de deux codes), on parle généralement de mélange codique (*code mixing* ; Kachru, 1978), d'alternance codique intraphrastique (*intra-sentential code switching*), de transfert / insertion (Auer, 1995). Ces alternances sont souvent considérées comme étant le fait de « locuteurs compétents » (dans les langues dans lesquelles se font les alternances), ce qui conduit Poplack (1988 : p. 218) à proposer les termes d'alternance aisée, habile (*fluent code-switching*, *skilled code-switching*) pour s'y référer. Ce phénomène intéresse plutôt des linguistes décrivant les règles grammaticales qui le sous-tendent.

Ce qui caractérise ce foisonnement terminologique, c'est l'absence de consensus sur la forme même des alternances. Par exemple, Poplack (1990), qui s'appuie sur la distinction entre alternance et mélange codique, n'inclut pas dans la catégorie *mélanges* les cas où des constituants entiers alternent dans un même énoncé, et exclut les insertions d'un seul item ; tandis que Myers-Scotton (1993b), qui s'appuie aussi sur cette distinction, les inclut dans cette catégorie.

Il existe de nombreux autres termes dans la littérature, comme par exemple

3. Avec les phénomènes de « tag switching » (alternance-étiquette) et « emblematic switching » (alternance symbolique, emblématique ; Milroy et Muysken, 1995).
4. L'alternance est liée à une activité ou une situation distincte.
5. L'alternance a lieu à l'intérieur même d'une conversation, sans qu'il y ait d'élément clairement identifiable qui justifie son apparition (changement d'interlocuteur, de sujet, par exemple).
6. L'alternance ne s'explique pas par un changement de rôle des participants, elle fait allusion à d'autres événements sociaux dans lesquels les participants ont pu être impliqués. « Cette allusion amène à une signification connotative, comme la confidentialité, concernant l'événement en cours, sans qu'il y ait de changement de thème ou d'objectif. » (Nilep, 2006, p. 8)

le *odd mixing* (mélange étrange, incompréhensible, non explicable)[7] de Gardner-Chloros (1991) ; certains d'entre eux seront évoqués dans ce qui suit mais sans prétendre à l'exhaustivité.

Les définitions de l'alternance qui servent le plus souvent de référence dans la littérature sont celle de Gumperz (1989, p. 57) : « La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents », et celle de Heller (1988, p. 1) : « L'utilisation de plus d'une langue dans le cours d'un même épisode communicatif ». Auer (1984, p. 1) propose de la définir comme « l'utilisation alternative de plus d'une langue », Myers-Scotton (1993a, p. vii) comme « l'utilisation de deux langues ou plus dans une même conversation » et Milroy et Muysken (1995, p. 7) comme « l'utilisation alternée par des bilingues de deux langues ou plus au sein d'une même conversation ».[8]

Historique (contexte d'apparition)

L'évolution du regard porté sur le phénomène de l'alternance codique est en grande partie liée à la conception même du bilingue et du bilinguisme, qui a subi de nombreux changements dus aux différents cadres théoriques qui s'y sont intéressés, mais aussi du fait de l'ouverture à des données de plus en plus variées. Tant que la recherche s'est focalisée sur des situations de bilinguisme considérées comme stables, il était possible de s'appuyer sur le concept de locuteur « bilingue idéal », mais dès lors qu'elle s'est ouverte à de nouvelles situations (notamment les travaux de la sociolinguistique sur les migrants), le point de vue sur le bilinguisme a évolué.

Le point de vue monolingue

Le concept de locuteur monolingue évoluant dans une communauté linguistique homogène, développé dans le cadre de la grammaire générative, a conduit la linguistique à laisser de côté l'analyse et la description des situations de bi- / plurilinguisme. La conséquence en est, pour l'alternance codique, le rejet de tout phénomène de mélange ou le fait de l'attribuer à une forme d'incompétence dans les deux langues du répertoire du bilingue[9] ; celui-ci n'étant considéré comme compétent

7. Sorte de catégorie « fourre-tout » qui concerne les alternances qui semblent ne pas avoir de fonction spécifique ou de régularité linguistique.
8. Ils détaillent ensuite ses différentes formes, mais cela rejoint fortement ce qu'en dit Winford (2003) dans la définition présentée ci-dessus.
9. C'est le cas de Bloomfield (1927) qui rend compte de l'incompétence des bilingues anglais / menomini, ou encore de Skutnabb-Kangas et Toukomaa (1976) décrivant le bilinguisme d'enfants de travailleurs finlandais ayant migré en Suède.

que s'il possède une capacité égale et parfaite dans les deux langues de son répertoire (Cummins, 1979). Ce point de vue s'est longtemps traduit par des comportements dépréciatifs envers les locuteurs qui produisent des alternances ou des mélanges codiques (Matthey et De Pietro, 1997). Ainsi, ce phénomène a été pendant une assez longue période laissé de côté, voire nié (Haugen, 1950a et b ; Weinreich, 1953), ou encore identifié comme l'indice, la trace d'un processus aboutissant à la mort des langues.[10]

Haugen (1950b, p. 211) reconnaît l'existence du fait que les bilingues passent d'une langue à l'autre mais précise qu'« à tout instant ils ne parlent qu'une langue, même s'ils font appel à une autre ». Pour cet auteur, le mélange codique ne peut pas exister : « L'introduction d'éléments d'une langue dans une autre langue signifie un passage à l'autre langue, et pas un mélange des deux » (ce qui constituerait une anomalie selon lui). Il précise aussi que l'introduction d'éléments d'une langue dans une autre langue ne peut être rattaché qu'à un seul phénomène, l'interférence, et relève donc du domaine de l'acquisition. Weinreich, dans son ouvrage fondateur de 1953, *Languages in contact : Findings and problems*, adopte un point de vue similaire. S'il reconnaît que « le bilingue idéal passe d'une langue à l'autre en fonction de changements appropriés dans la situation de communication (interlocuteurs, thèmes, etc.) », il nie par contre la possibilité qu'un tel phénomène apparaisse dans une situation de communication inchangée, et encore moins à l'intérieur d'une phrase (Weinreich, 1953, p. 73). Quant à la présence d'éléments lexicaux d'une langue apparaissant dans des énoncés d'une autre langue, il ne peut s'agir selon lui que d'emprunts.

Ainsi, jusqu'aux années 1960, le concept de *bilingue idéal*[11] hérité de Bloomfield (1933) empêche toute prise en compte de l'alternance comme un objet de recherche en soi. À cette raison s'ajoutent, selon Milroy et Muysken (1995, p. 8-9), quatre autres facteurs expliquant l'intérêt tardif pour ce phénomène :

– La focalisation sur la langue (le système linguistique bilingue) plutôt que sur la parole (les usages linguistiques bilingues) ;

– Le penchant structuraliste vers l'intégrité du système grammatical, pour laquelle les alternances et mélanges codiques étaient considérés comme un danger potentiel ;

– L'absence de matériel d'enregistrement qui seul rend possible l'obtention de données sur des conversations bilingues naturelles ;

– Le fait que l'intérêt pour des communautés migrantes qui subissaient un changement linguistique rapide vers la langue dominante était sûrement moins approprié que les études sur l'alternance codique dans des communautés bilingues plus stables qui ont débuté dans les années 1970.

10. Idée récurrente dans la littérature sur le conflit linguistique.
11. Se caractérisant par une compétence de natif dans les deux langues de son répertoire.

Le point de vue bilingue

Myers-Scotton (1993a) date l'émergence de l'alternance codique en tant qu'objet de recherche vers la fin des années 1960. Plus spécifiquement, pour Myers-Scotton (1993a), Rampton (1995) ou encore Beson (2001), la recherche de Blom et Gumperz (1972) constitue l'un des premiers travaux fondamentaux dans ce domaine. Nilep (2006, p. 4), même s'il reconnaît l'importance de cette étude, observe qu'à cette époque le terme *code switching* était déjà largement attesté dans la littérature. Il attribue, suite à Alvarez-Caccamo (1998) et Benson (2001), sa première occurrence à Vogt (1954).[12] Nilep signale aussi l'existence des travaux de Barker (1947)[13] dont les questions de recherche sont directement liées au choix de langue et à l'alternance : (a) comment se fait-il qu'une langue soit utilisée dans une situation, et une autre, dans une autre situation ? (b) comment se fait-il que les bilingues changent parfois de langue sans raison apparente ?

> Barker suggéra que les interactions entre membres d'une même famille ou entre proches avaient plus de chance d'avoir lieu en espagnol, tandis que dans les conversations formelles avec des Anglo-Américains, ils étaient plus susceptibles d'utiliser l'anglais (même si toutes les personnes impliquées pouvaient comprendre l'espagnol). Pour des situations moins clairement définies, le choix de langue serait moins fixé, et des éléments des deux langues pourraient apparaître. Enfin, Barker considérait que les jeunes étaient plus aptes à utiliser plusieurs langues dans une même interaction que ne l'étaient leurs aînés, et que l'utilisation de multiples variétés était constitutive de l'identité des habitants de Tucson. (Nilep, 2006, p. 4)

Cependant, même si l'alternance avait déjà fait, avant la fin des années 1960, l'objet de certaines études, Canut (2002) rappelle que les principaux initiateurs dans ce domaine sont Fishman (1971, 1972), Gumperz (1964, 1967, 1989) et Blom et Gumperz (1972). Gumperz est notamment l'un des premiers à avoir cherché à définir cet objet en réfutant l'idée selon laquelle le *CS* est lié à une déficience dans la compétence linguistique, ou qu'il constitue un mélange hasardeux, sans aucun respect de règles grammaticales. C'est lui qui proposera que l'alternance soit considérée comme une ressource supplémentaire au travers de laquelle sont exprimées des significations sociales et rhétoriques. Ces premières approches sont toutefois essentiellement centrées sur les aspects conversationnels de l'alternance, et peu sur sa description linguistique.

Ce n'est que par la suite, du fait de l'ouverture des études à des langues et des situations sociolinguistiques variées, que se développe une approche plus linguistique de la question. Dans un premier temps, de nombreuses recherches voient le jour sur

12. Vogt considère dès cette époque que l'alternance est un phénomène naturel et courant.
13. Travaux qui portent sur les usages linguistiques des Américains-Mexicains de Tucson, en Arizona.

les contacts entre langues européennes, et plus spécifiquement la paire de langues espagnol-anglais (Acosta-Belen, 1975 ; Marlos et Zentella, 1978 ; Pfaff, 1979 ; Poplack, 1980). Puis, progressivement, les alternances vont être étudiées au travers de contacts impliquant des langues européennes et non européennes : nahuatl-espagnol (McSwan, 1997), finnois-anglais (Halmari, 1997). Cette variation dans les types de paires de langues observées va permettre le développement de la réflexion linguistique sur les propriétés grammaticales des alternances. Au départ, les travaux visent essentiellement à prédire les lieux (au niveau de la phrase) où peuvent se produire les alternances, ou inversement les lieux où il est impossible qu'elles apparaissent. Il ne s'agit donc pas de proposer un modèle linguistique général permettant d'expliciter ce phénomène ; il faudra attendre la décennie suivante pour voir se développer des analyses proposant des contraintes pouvant s'appliquer à l'ensemble des alternances. Le développement de cadres théoriques à vocation plus « généralisante » s'inscrira, à partir de la fin des années 1980, essentiellement dans le champ des théories génératives (Di Sciullio, Muysken et Singh, 1986 ; McSwan, 1997), et aura pour vocation première de démontrer, au travers de l'analyse du *CS*, la validité de ces théories.

On trouve encore à l'heure actuelle dans la littérature une trace de ces différents courants de la recherche sur les alternances codiques : un axe plus structural, qui s'intéresse au fonctionnement linguistique des alternances et cherche à identifier les contraintes systémiques présidant au *CS* (Myers-Scotton, 1993b ; Muysken, 1995) ; un axe plus social, conversationnel, qui porte son attention sur le fonctionnement discursif des alternances (Auer, 1995) ou sur le rôle joué par le *CS* dans la construction de l'identité des locuteurs qui le produisent (Myers-Scotton, 1993a ; Li, 2002 ; Gafaranga, 2001). Par ailleurs, le domaine de l'acquisition s'est lui aussi emparé de cette question, sous deux angles (qui rejoignent ceux que nous venons d'évoquer) : les approches psychologiques, psycholinguistiques, qui se focalisent sur les contraintes neurobiologiques présidant aux alternances, et les approches interactionnistes (Lüdi, 1991 ; Deprez, 1999).

Vers un point de vue plurilingue ?

L'intérêt croissant de la sociolinguistique pour les situations de plurilinguisme a conduit à la redéfinition de la compétence bilingue. On s'oriente aujourd'hui vers la notion de compétence plurilingue, notamment grâce aux travaux menés sur les jeunes issus de la migration.

> L'étude des pratiques bilingues des jeunes issus des migrations a permis de s'intéresser aux raisons qui motivent les choix de langues dans les situations de contact, et de constater le caractère intrinsèquement déséquilibré des compétences mises ainsi en jeu discursif par les locuteurs : déséquilibres d'usages en fonction de l'ordre dans la fratrie, des fonctions symboliques attribuées aux langues, des affichages identitaires évolutifs en situation. [...] ces déséquilibres ne marquent pas des manques en termes de compétences linguis-

> tiques. Ils s'organisent selon des combinaisons complexes, différentes pour chaque locuteur, et adaptées (et adaptables) aux besoins de celui-ci pour chaque situation. (Moore, 2006, p. 155)

Le Conseil de l'Europe développe notamment une politique linguistique éducative visant à la promotion du plurilinguisme dans l'enseignement. Cette politique se traduit notamment dans le *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe (2001), ainsi que dans le *Portefeuille des langues européennes*. La compétence plurilingue se définit aujourd'hui comme

> [...] un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues [...]. La compétence plurilingue la plus courante est une compétence en déséquilibre, à la fois complexe et dynamique, qui laisse place à des phénomènes originaux, comme en particulier le parler bilingue. (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 29-30)

Pour l'instant, les développements se ressentent surtout au niveau des recherches menées dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, et plus spécifiquement en milieu scolaire. Un courant de la recherche qui allie sociolinguistique et didactique s'intéresse ainsi aux pratiques de classe en situations plurilingues (Moore, 1996, 2006 ; Gajo et Mondada, 2000), et à la place qu'y occupent les alternances codiques.[14] Trois approches conjointes et complémentaires existent dans ce domaine, comme le signale Moore (2006, p. 157) : analyse des représentations et des pratiques, analyse linguistique des énoncés, analyse des stratégies d'apprentissage. Les travaux menés dans ce domaine auront très certainement à terme une incidence sur la définition même de l'alternance codique, au sens où ils permettent de découvrir son fonctionnement dans un contexte particulier.

Définitions fondamentales historiques et extension ; concepts / notions associés

La description linguistique des alternances

Dans cette perspective, les chercheurs se focalisent sur l'analyse d'unités linguistiques de tailles variables qui se situent aux frontières des propositions ou à l'intérieur de celles-ci. Le phénomène décrit est souvent qualifié de mélange codique (*code mixing*) ou d'alternance intraphrastique (*intrasentential code switching*). L'objectif est d'expliquer le fonctionnement de ces alternances et de prédire ce qui peut – ou ne peut pas – être mélangé. Il s'agit donc de trouver les règles (morphosyntaxiques

14. Un pan de la recherche s'intéresse ainsi à la possibilité d'une didactisation des alternances, notamment en contexte d'enseignement bilingue, dans le cadre de l'enseignement des disciplines non linguistiques. Voir Castellotti (2001).

le plus souvent) et les contraintes qui régissent les formes mixtes. Une contrainte en particulier a fait l'objet d'un grand nombre de publications, la contrainte d'équivalence (*equivalence constraint*) de Sankoff et Poplack (1981).[15] D'autres auteurs se sont essayés au jeu de la découverte de ces contraintes : Poplack (1980), avec la contrainte des morphèmes libres (*free morpheme constraint*) ; Joshi (1985), avec la contrainte des classes fermées (*closed-class constraint*) ; Belazi, Rubin et Toribio (1994), qui posent l'impossibilité d'une alternance entre une tête fonctionnelle et son complément ; Di Sciullio, Muysken et Singh (1986), qui s'appuient sur la théorie du gouvernement pour décrire ce phénomène ; Mahootian (1993), qui pose que la langue de la tête de syntagme détermine la position des compléments ; etc.[16] Face aux contre-exemples, ces auteurs vont adopter des attitudes consistant soit à rejeter l'item concerné dans une autre catégorie (emprunt, emprunt non intégré phonologiquement), soit à le considérer comme le signe d'une « incompétence » du locuteur bilingue qui l'a produit – c'est l'option choisie par Berk-Seligson (1986) et Poplack, (1988).

C'est très certainement le modèle de la langue matrice (*matrix language frame model*) de Myers-Scotton (1993b, 1995) qui constitue la tentative la plus avancée pour proposer un cadre général permettant d'expliciter les alternances.[17] Myers-Scotton (1995, p. 234) pose que « le *CS* intraphrastique est gouverné par un jeu de principes abstraits qui semble s'appliquer aux données issues de différentes communautés et qui a donc apparemment un base cognitive ». Ce modèle complexe se fonde sur l'affirmation selon laquelle « deux hiérarchies en interrelation dirigent la structure des phrases contenant des alternances » (p. 235) : la première organise les relations entre la langue matrice et la langue enchâssée, et suppose donc que, dans les cas de *CS*, une langue joue un rôle de langue dominante (langue matrice) ; la seconde organise les relations entre les morphèmes grammaticaux et les morphèmes lexicaux. Dans la mesure où les morphèmes grammaticaux organisent la structure des constituants, c'est la langue matrice qui les fournit.[18] Ce modèle a l'avantage d'être un cadre explicatif pour une partie des alternances, mais il ne rend pas compte de l'ensemble des phénomènes observés.

Constatant cette difficulté à trouver un consensus pour identifier les propriétés linguistiques des alternances, Muysken (1995) essaie d'identifier des points de convergence entre elles ; il insiste sur la nécessité de trouver une explication valable universellement pour ce phénomène, un modèle théorique global. Selon

15. Poplack (1980, 1981) ; Sankoff, Poplack et Vanniarajan (1991) ; Poplack et Meechan (1995).
16. On peut aussi noter la proposition de McSwan (1997), qui écrit que rien ne contraint les mélanges, si ce n'est les règles des langues en contact.
17. Même si, comme le rappelle Muysken (1995) ci-dessous, ce modèle ne rend pas compte de tous les phénomènes inclus sous le chapeau « alternances ».
18. Nous n'entrons pas ici dans les détails de ce modèle qui est très complexe. Nous en donnons juste les grandes lignes, au risque d'être trop schématique.

lui, diverses questions doivent orienter les recherches portant sur la grammaire des alternances, et notamment : Dans quelle mesure le *CS* est-il alternationnel et symétrique (ce qui implique que les propriétés des deux langues jouent un rôle) ou insertionnel (auquel cas, gouverné prioritairement par les règles de la langue dominante) ? Dans quelle mesure l'équivalence entre les éléments des langues impliquées joue un rôle, et comment cette équivalence peut-elle être caractérisée ?

Il proposera finalement de distinguer trois catégories (Muysken, 2002) : l'insertion, qui permet de rendre compte d'alternances correspondant au modèle de Myers-Scotton (1993b), et qui suppose l'existence d'une langue matrice au sein de laquelle sont insérés des items ou constituants de la langue de contact ; l'alternance, qui relève des cas soumis à la contrainte d'équivalence de Poplack (1980) où le *CS* ne peut apparaître qu'à des niveaux du système où il y aurait équivalence structurale dans les deux langues ; et enfin, la lexicalisation congruente (*congruent lexicalisation*), qui se réfère au changement stylistique et à la variation dialecte / standard (Labov, 1972 ; Trudgill, 1986).

La description sociolinguistique des alternances

Depuis les travaux de Gumperz (1989), de nombreux chercheurs ont continué à travailler sur les aspects conversationnels de l'alternance codique. L'objectif que se fixe ce pan de la recherche est d'expliquer comment « les bilingues exploitent les changements de code pour marquer diverses fonctions linguistiques telles que la structuration de l'énoncé, l'introduction du discours rapporté, l'inférence conversationnelle, etc. » (Matthey et De Pietro, 1997, p. 157). Il s'agit là du pôle pragmatique des recherches sur l'alternance codique, et son intérêt se porte essentiellement sur la manière dont le locuteur donne du sens à son discours pour le structurer (Boyer, 1991 ; Zentella, 1997, Alvarez-Caccamo, 1990). Pour ce faire, ces approches se focalisent sur « l'interaction pour rendre compte à la fois du développement du langage et de son efficacité communicative et s'intéressent aux productions langagières en situation, redonnant ainsi toute leur importance au contexte et à l'interprétation dans la production de sens "à deux" » (Deprez, 1994, p. 121). On a aujourd'hui, de ce point de vue, un aperçu de situations sociolinguistiques très variées, par exemple : alternances chez les Hispano-Américains en Californie (Gumperz et Hernandez-Chavez, 1969), alternances entre le catalan et le castillan (Calsamiglia et Tuson, 1984), alternances entre le chinois, l'anglais et le malais (Platt, 1977).

De nombreuses fonctions communicatives ont pu être identifiées pour justifier de l'apparition d'alternances codiques : Zentella (1997, p. 80-114) dégage vingt-deux stratégies conversationnelles qu'elle regroupe en trois catégories (changement de rôle des interlocuteurs, clarification et emphase, « béquille ») tandis qu'Alvarez-Caccamo (1990) et Mitchell-Kernan (1972) expliquent les alternances par la présence de différents styles conversationnels (humour, dispute, discours rapporté, etc.).

Auer (1995, 1996) souligne toutefois que ces listes sont peu opératoires car elles peuvent se prolonger à l'infini tant elles sont dépendantes du contexte.

Il faut donc remonter à Gumperz (1989) et Auer (1984) pour trouver une approche plus généralisante de cette question de la fonction des alternances. Ils proposent de la définir comme un indice de contextualisation (*contextualisation clue*) tout comme le sont l'intonation ou la gestuelle :

> L'alternance codique signale ainsi une information contextuelle équivalente à ce que la prosodie ou d'autres processus syntaxiques ou lexicaux transmettent dans les situations monolingues. [...] Dans l'alternance situationnelle, où un style de code ou de parler est régulièrement associé à une certaine catégorie d'activités, [l'alternance] intervient pour signifier ou connoter. Ainsi, son emploi peut suffire à signaler l'accomplissement de ces activités même en l'absence d'autres indices contextuels clairs. Les messages qu'elle contient sont alors interprétés en fonction des normes et des associations symboliques qui s'appliquent à l'activité signalée. Le cas de l'utilisation métaphorique est beaucoup plus complexe. Le mécanisme de signalisation mis en jeu est un changement dans les indices de contextualisation. Or il ne s'accompagne pas d'un changement de sujet ni d'autres marqueurs extralinguistiques de contexte qui caractérisent la situation. Cette violation partielle de la co-occurrence attendue permet alors d'inférer que certains aspects des connotations, qui ailleurs s'appliquent à l'activité prise dans son ensemble, doivent être traités ici comme affectant uniquement la force illocutionnaire et la qualité de l'acte de parole en question. (Gumperz, 1989, p. 98)

La fonction principale des alternances est donc que les locuteurs, en y recourant, donnent un indice pour l'interprétation de l'énoncé (il faut le prendre au sérieux, il est ironique, etc.) ; l'alternance ne s'interprète alors que par rapport au contexte particulier dans lequel elle apparaît. Partant de ce principe, Auer (1995, p. 124) pose que l'alternance permet de construire de la signification en créant un contraste par la modification d'un des paramètres de la situation (ici la langue). Le changement en soi a du sens, mais la signification reste dépendante du contexte. Par ailleurs, le changement de langue « [...] induit une inférence sur la raison même de son apparition ou [...] réduit le nombre possible d'inférences à un certain nombre d'interprétations probables ». Ce principe étant posé, on peut dès lors détailler la forme des alternances en fonction de la manière dont elles permettent de construire du sens.

La première forme se caractérise par une structure[19] de type :

(a) A1 A2 A1 A2 // B1 B2 B1 B2
(b) A1 A2 A1 A2 // B2 B1 B2 B1

Dans le cours d'une interaction en LA, un des participants passe à LB qui devient la langue de l'interaction (les autres participants suivent ce choix). Il s'agit là, pour

19. A et B représentent les langues, 1 et 2, les interlocuteurs. Les structures des séquences sont issues de Auer (1995, p. 125-126) ; elles ont aussi été observées par Gal (1979) et Alvarez-Caccamo (1990).

le locuteur qui opère l'alternance, de contextualiser un changement dans l'interaction (thème, participant, activité, etc.), de structurer, d'organiser le discours. Auer (1999, p. 310) précise qu'elle a un rôle de commentaire métapragmatique sur l'interaction en cours. Ce type d'alternance peut se référer au *code switching* de Fishman (1972), au *sequential unmarked code-switching* de Myers-Scotton (1993a, p. 114) ou encore au *discourse related code-switching* (alternance relative au discours) de Auer (1995, p. 125-126).

La deuxième forme s'inscrit dans des séquences dites de négociation sur le choix de la langue de l'interaction :

(a) A1 B2 A1 B2 A1 B2 [...]
(b) A1 B2 A1 B2 // B1 B2 B1 B2

Dans le cas de (a), la conversation se poursuit sans aucun consensus sur la langue, chaque interlocuteur restant dans son choix de langue de départ. Dans le cas de (b), on aboutit à une convergence des choix. Il peut y avoir, selon Auer (1996), au moment de la transition entre choix divergent et choix convergent ou au début d'une séquence de choix divergent, une signification relative au discours (forme 1). Par le biais de l'alternance, on contextualise une information sur les participants ; elle indique des préférences langagières ou le groupe social auquel on souhaite être associé. Cette forme est qualifiée par Auer (1999) d'alternance relative aux participants, de négociation sur la langue (*language negociation*, Auer, 1995, p. 125) ou encore d'alternance codique exploratoire (*exploratory code switching*, Myers-Scotton, 1993a, p. 142).

Enfin, la dernière forme se subdivise en :

(a) AB1 AB2 AB1 AB2
(b) A1 [B1] A1

Cette forme se réfère aux mélanges de langues (Auer, 1999), à l'alternance de langue comme le médium interactionnel (*language alternation as the interactional medium*, Gafaranga, 2001, p. 1916) ou encore à l'alternance codique comme choix non marqué (*code switching itself as the unmarked choice*, Myers-Scotton, 1993a, p. 117). La forme (a) est qualifiée par Auer (1995) de mélange codique alternationnel (*alternational code mixing*) et (b) de mélange codique insertionnel (*insertional code mixing*). On contextualise par le biais de ces alternances un aspect du discours ; elles peuvent donc avoir des fonctions secondaires de type « relatives au discours » (forme 1) ou « relatives au participant » (forme 2). Par ailleurs, ce dernier type d'alternances peut se référer à ce que Auer (1996, p. 23) qualifie d'insertions balisées ou relatives à la compétence : A1*ehm*[B1]A1... Ce qui rejoint en partie la notion de « bouée transcodique » de Moore (1996). La fonction est ici de signaler une lacune momentanée dans une des langues, qui est souvent signalée par des éléments prosodiques (emphase ou pause) ou l'emploi de marqueurs verbaux (commentaire métalinguistique, hésitation).

Toutes ces formes sont employées pour focaliser l'attention sur l'alternance de

langues en elle-même, pour faire d'elle un phénomène qui est localement significatif. L'intérêt du chercheur doit donc se porter avant tout sur leurs fonctions discursive ou sociale.

Il existe, pour finir, une dernière approche de la question qui se focalise non pas sur les significations spécifiques des alternances (variables en fonction de l'interaction en cours), mais sur l'emploi même d'un mode discursif alterné. C'est alors ce mode en lui-même qui est significatif. La caractéristique de ces alternances est qu'elles sont continues tout au long de l'interaction, et qu'il est difficile de dégager une fonction conversationnelle spécifique pour expliquer leur apparition. Elles relèvent donc de la recherche sur les variétés bilingues (Hill et Hill, 1986 ; Franceschini, 1998 ; McConvell, 1988 ; Moyer, 1988 ; Gafaranga, 2001 ; Migge, 2004).

Comme le rappellent Alby et Migge (2007), plutôt que porteuses de signification conversationnelle, ces alternances sont porteuses d'une signification sociale car elles contrastent avec des variétés (le plus souvent monolingues). Elles permettent aux locuteurs de construire « leur appartenance à un groupe social qui se veut distinct des groupes sociaux associés aux codes monolingues » (p. 68-69), elles signalent l'identité d'un groupe[20] (Hill et Hill, 1986 ; Blommaert, 1992). Ces variétés peuvent se voir attribuer un nom spécifique : le *spanglish* (espagnol / anglais) des Portoricains de New York, décrit par Zentella (1997) ; l'*italoschwiz* (italien / suisse allemand) des immigrants italiens de Suisse alémanique, décrit par Franceschini (1998) ; le *yanito* (anglais / espagnol) des habitants de Gibraltar, décrit par Moyer (1988), le *mikijmap* ou *mix-him-up* (gurindji / anglais) des aborigènes d'Australie, décrit par McConvell (1988) ; ou encore le *heblish* (hébreu / anglais) en Israël (Auer, 1999).

Cette forme, parfois qualifiée de mélange de langues (Auer, 1999), de *code mixing* ou de parler bilingue, ne s'active en général que dans des situations endolingues-bilingues : les participants sont tous bilingues et font partie d'un même groupe (ou en tout cas, s'identifient mutuellement comme faisant partie d'un même groupe).

Alternance et compétence bilingue

Ces différentes approches de l'alternance (qu'elles soient formelles, conversationnelles ou sociales) ont permis de repenser la notion de compétence bilingue. Dans les premiers travaux sur les alternances, la recherche s'appuyait sur la notion de « bilingue idéal », parfaitement compétent dans les deux langues ; se profilait donc l'idée selon laquelle les codes présents dans le répertoire du bilingue étaient nettement identifiables et nettement séparés. Depuis, cette conception a été remise en question, notamment par Gardner-Chloros (1995). Celle-ci constate qu'il est souvent

20. Ce groupe se distingue par son style de vie, son regard sur le monde, ses activités sociales, etc.

impossible d'isoler les codes dans les productions des bilingues, et en conclut que les frontières entre les deux codes ne sont pas si marquées, si étanches qu'on ne le croit. Winford (2003, p. 116) souligne que « cette indétermination se reflète dans la difficulté à distinguer entre emprunt, d'une part, et mélange / interférence d'autre part ».

Différentes orientations mettent en relation alternances codiques et compétence bilingue : (a) le bilingue compétent peut produire des alternances mais ne peut pas mélanger ; (b) le bilingue compétent est celui qui a la capacité d'exploiter toutes les ressources de son répertoire, dont la possibilité d'alterner et de mélanger ; (c) le bilingue compétent est le seul à même de produire des alternances « correctes » ; (d) la compétence bilingue n'est pas un critère pertinent pour l'étude de l'alternance codique.

La première de ces hypothèses n'est plus d'actualité, si ce n'est dans les croyances populaires. Elle s'appuie sur une vision de la langue conçue comme un système étanche, intègre, pour laquelle l'alternance constitue en quelque sorte un danger. Dans cette perspective, le bilingue est la somme de deux monolingues et ne peut donc pas produire des formes mixtes (voir ci-dessus). Depuis, des chercheurs comme Grosjean (1985) ou Matthey et De Pietro (1997) ont montré l'inadéquation de ce point de vue. Ils considèrent la compétence bilingue comme « [...] une configuration unique et spécifique. La coexistence et l'interaction constante entre les deux langues produi[sant] un système linguistique différent mais complet » (Grosjean, 1985, p. 470-471). Ainsi, l'alternance et le mélange codique, « [...]perç[us] d'abord comme des déviations linguistiques par rapport aux deux langues, sont actuellement considér[és] comme des comportements spécifiques du bilingue » (Hamers, 1997, p. 10), et parfois même comme la preuve de sa compétence bilingue.

Dans le cas de (b), les alternances sont considérées comme

> « un procédé linguistique qui appartient pleinement à [la] compétence communicative [des bilingues] mais un procédé dont ils ne profitent réellement que lorsqu'ils peuvent actualiser la totalité de leur compétence bilingue et biculturelle, c'est-à-dire lorsque la situation ne l'interdit pas, qu'ils communiquent avec un interlocuteur lui-même bilingue et qu'ils considèrent comme faisant partie du même groupe (bi-)culturel qu'eux. Autrement dit, lorsqu'ils catégorisent la situation comme "endogène". C'est donc la connivence, réelle ou postulée, des interlocuteurs qui fonde ici l'utilisation de deux codes et les passages de l'un à l'autre » (Boyer, 1991, p. 97).

Notons toutefois que les travaux récents sur les interactions en salle de classe ont pu montrer que ce phénomène apparaît aussi dans des situations non endogènes (exolingues), et que dans ces situations, les locuteurs bilingues font tout autant preuve de leur compétence bi- / plurilingue.

La troisième orientation (c) concerne plus spécifiquement les mélanges codiques. Il s'agit là de montrer que pour mélanger les langues, il est nécessaire de les maîtriser, que les mélanges de langues répondent à des règles qui sont celles des paires de langues concernées, mais aussi du langage en général. C'est le point de vue défendu, entre autres, par Bentahila et Davies (1995), Backus (1996) ou encore Poplack (1981).

Cette approche de la question a une conséquence méthodologique : ces chercheurs insistent sur la nécessité de travailler avec des « bilingues équilibrés », les seuls qui seraient selon eux aptes à produire des mélanges « corrects » (au sens de grammaticaux, répondant aux règles de la grammaire bilingue). Mais encore une fois, comme le signale Lüdi (1991, p. 48), cette idée repose sur une conception étroite du bilinguisme :

> Dans un souci de restreindre et d'homogénéiser au maximum le champ de leurs recherches expérimentales, des chercheurs comme Jürgen Meisel ont choisi, comme prémisse, une définition extrêmement étroite de *bilinguisme*, qui n'admet que des locuteurs compétents (*fluent bilinguals*) ayant acquis leurs deux langues simultanément.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, certains chercheurs s'appuient sur cette hypothèse uniquement dans le but de réfuter des contre-exemples. Ainsi, Berk-Seligson (1986), considérant la contrainte d'équivalence de Poplack comme valable pour toutes les paires de langues, propose que tous les contre-exemples relevés dans le cas de la paire hébreu-espagnol soient considérés comme des « erreurs ». Il en va de même pour Poplack (1988) qui propose de justifier des contre-exemples à sa contrainte en opérant une distinction entre des mélanges codiques qui manifesteraient la compétence bilingue du locuteur du fait de la fluidité des échanges, et d'autres qui signaleraient par leurs hésitations les difficultés rencontrées par le locuteur. Toutefois, cet argument est remis en question par le nombre de contre-exemples, la régularité des formes observées dans ces contre-exemples et l'absence de signes d'hésitations (si ce n'est ceux que l'on observe habituellement dans tout discours, même monolingue). En témoignent les travaux de Boeschoten et Verhoeven (1987, p. 211), Stenson (1990, p. 179-180), Bokamba (1988, p. 34), Belazi, Rubin et Toribio (1994, p. 225), Halmari (1997, p. 59-60), McSwan (1997, p. 181-187).

C'est pourquoi Lüdi (1991) défend l'idée (d) selon laquelle les phénomènes d'alternances ne seraient pas le fait d'un « bilingue idéal », tel qu'il est défini chez ces chercheurs. Il montre au travers des productions d'apprenants d'une langue étrangère ou de bilingues considérés comme « non équilibrés », que tous les locuteurs bilingues (au sens large, quelle que soit leur compétence en L1 / L2) produisent des alternances. Cependant, son

> [...] intention n'est pas de prétendre que rien ne distingue apprenants et bilingues, ni que les phénomènes sont toujours les mêmes dans les deux cas, ni que le parler bilingue et la conversation en situation de compétence asymétrique [...] relèvent d'un modèle unique. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'abolir la distinction entre phénomènes relevant du parler bilingue et de la conversation exolingue, mais au contraire de la définir plus soigneusement à partir d'instances d'alternances codiques. (Lüdi, 1991, p. 48)

Typologies et modèles

Dès 1991, Tabouret-Keller (p. 35) insistait sur la nécessité d'aboutir à la création d'un modèle général de l'alternance, celui-ci devant permettre d'intégrer à la fois « des

contraintes linguistiques (les propriétés des systèmes linguistiques), des contraintes psycholinguistiques (les propriétés du cerveau humain) et des contraintes sociopragmatiques (les propriétés sociales et interactionnelles des systèmes sociaux en général et/ou des systèmes sociaux spécifiques) ». Toutes ces contraintes, mises en commun, semblent fonder la définition de cet objet. Cependant, les frontières entre les différents axes sont parfois floues. Ainsi, on peut trouver dans l'axe social des études portant plus sur la personne, le groupe, les normes sociales ou la normalisation de la langue, etc. ; tandis que les démarches elles-mêmes peuvent varier : dans une étude portant sur le groupe, dans l'axe social, l'analyse pourra s'appuyer sur des outils démographiques et statistiques en termes de réseaux (Milroy), en termes de hiérarchies socio-économiques (Labov, enquêtes new-yorkaises) ou en termes de domaines, etc.

Conscients de la nécessité de généralisation dans ce domaine, certains chercheurs ont proposé des typologies, non pas spécifiquement des alternances, mais plutôt des situations dans lesquelles elles peuvent apparaître : situations macrosociolinguistiques (Winford, 2003), situations d'interactions (Lüdi, 1987) ou types de discours (Auer, 1999).

Winford (2003) identifie quatre situations macrosociolinguistiques où ce phénomène est susceptible d'être observé : (a) les situations de bilinguisme dites stables et anciennes où le bilinguisme apparaît comme la norme pour une grande partie de la population (Suisse, Belgique, etc.) ; (b) les situations où la colonisation a introduit des langues européennes qui sont utilisées en tant que langues officielles dans le secteur public (administration, éducation, etc.) et qui sont en contact avec des langues autochtones (Afrique, Asie du Sud-Est, Caraïbe, Amérique du Sud) ; (c) les situations liées aux migrations vers des pays industrialisés ayant conduit à la création de minorités linguistiques qui doivent devenir bilingues dans la langue du pays d'accueil, situations qui sont susceptibles de conduire à la disparition des langues premières des migrants (Europe, Amérique du Nord, etc.) ; (d) les situations où des locuteurs de variétés non standard doivent apprendre la variété standard de leur langue pour des raisons de réussite scolaire et professionnelle, la conséquence étant le bidialectalisme et des alternances entre ces variétés. Certaines de ces situations sont plus documentées que d'autres du point de vue de la recherche sur les alternances : (a) et (c), plus récemment (b), mais pas encore à une grande échelle.

De Pietro (1988) propose une typologie des interactions à partir de laquelle on peut aussi analyser l'alternance codique.

Tableau 1. Typologie des interactions verbales

	Bilingue	Monolingue
Exolingue	Interactions entre des locuteurs de langues différentes	Interactions entre des locuteurs natifs et non natifs
Endolingue	Interactions entre bilingues	Interactions entre monolingues

Sources : De Pietro, 1988, p. 72.

Là encore, certaines situations sont plus documentées que d'autres. La recherche sur les alternances s'est focalisée pendant une assez longue période sur les interactions endolingues-bilingues. Cependant, plus récemment, l'axe exolingue est devenu un centre d'intérêt pour les chercheurs travaillant dans une perspective interactionnelle de l'acquisition (Castellotti et Moore, 1999 ; Moore, 2006 ; Matthey et Moore, 1997 ; Gajo, 2000, 2001 ; Pekarek, 1999), et s'intéressant plus spécifiquement à l'interaction exolingue en classe de langue. Leur objectif est d'aborder « [...] les changements de langue dans leurs aspects constitutifs de la construction des savoirs, en prenant aussi en compte les perspectives d'apprentissage » (Moore, 2006, p. 157).

On observe que dans ces deux typologies, la situation la moins documentée du point de vue de la recherche sur les alternances est celle du bidialectalisme de Winford et de l'interaction endolingue-monolingue de Lüdi. Il existe pourtant un courant de la recherche sur le *CS* qui propose d'y intégrer les alternances entre variétés (diastratiques, stylistiques, etc.), mais il s'agit là d'une question sujette à controverse dans la littérature. Hymes (1974) et Auer (1999) considèrent qu'il n'y a pas lieu de distinguer entre un changement stylistique des monolingues et l'alternance chez les bilingues ; tandis que Romaine (1989) se contente de constater qu'il existe à ce niveau des similitudes du point de vue des significations sociales ; enfin, Giacalone Ramat (1995) considère que ces deux phénomènes doivent être distingués si l'on se place d'un point de vue linguistique, en arguant que la notion d'alternance n'est pertinente que si les systèmes sont totalement indépendants.

La dernière typologie est celle d'Auer (1999), qui propose de s'appuyer sur la notion de discours bilingue pour catégoriser les alternances. Il distingue ainsi trois types de discours bilingues où apparaissent des alternances : (a) l'alternance conversationnelle (*code switching*) ; (b) le mélange de langues (*language mixing*) ; (c) la fusion de langues (*fused lects*). Le type (a) fait référence à des cas où la juxtaposition de deux codes est perçue et interprétée comme localement significative par les participants, le choix est marqué et l'alternance est révélatrice de sens en soi. Le mélange de langues se réfère aux cas où c'est la juxtaposition des deux langues en elle-même qui est significative pour les participants ; elle n'est donc pas significative localement (contextuellement) mais dans le fait même d'utiliser un discours mixte (parler bilingue). La fusion de langues fait référence à des variétés mixtes[21] qui se sont stabilisées, les locuteurs n'ayant plus conscience de l'aspect mixte de leur discours ; c'est le cas, par exemple, du michif (Baker, 1997) ou de la media lengua (Muysken, 1997). Dans ce dernier cas, il y a réduction de la variation (qui caractérise le mélange de langues) et régularité des règles morphophonologiques et morphosyntaxiques. Les trois phénomènes peuvent se situer dans un continuum :

21. Il peut s'agir de langues bilingues mixtes.

Alternance conversationnelle → mélange de langues → fusion de langues
Alternance conversationnelle → mélange de langues
Mélange de langues → fusion de langues

Auer pose donc l'hypothèse selon laquelle le phénomène observé peut être une phase transitoire d'un type de discours vers un autre.

Exemples

Nous proposons ici quelques exemples illustrant certaines des approches identifiées dans ce qui précède : les approches portant sur les aspects structurels de l'alternance, sur leurs aspects pragmatiques et conversationnels et sur leurs aspects sociaux. Tous les exemples et les analyses sont extraits de Alby et Migge (2007).

Aspects structurels

Les exemples qui suivent sont des cas de mélanges codiques qui s'inscrivent dans un parler bilingue formé de deux variétés de langues, le kali'na[22] et le français (Guyane française). Cette variété mixte, propre aux jeunes Kali'na, est plutôt à tendance insertionnelle.

Dans les exemples (1) et (2), des items non kali'na sont insérés dans une structure qui répond aux règles de cette langue. On suffixe aux items insérés des éléments du kali'na (1a et 1b, 2), et on adapte parfois leur forme à la structure syllabique du kali'na (1a) :

(1) Match de foot[23]
   a. Yali shoot-ɨ-lɨ amɨ s-apita-ke owi loten wa !
      Yali shoot(ɨ)-rel pr.i 1A-attraper-fut.num.juste dans
      « Je vais attraper le shoot de Yali en un seul coup ! »
   b. A-sirop-lɨ amɨ s-enelɨ-i.
      2e-sirop-rel pr.i. 1A-boire-acc.
      « J'ai bu ton sirop. »

(2) Match de foot
      Blague-mempo wa.
      blague-dim.1re.être
      « Je suis un petit blagueur. »[24]

22. Langue amérindienne de la famille caribe.
23. Les jeunes sont en train de discuter sur le bord d'un terrain, tandis qu'un match de foot se déroule.
24. Dans ces deux exemples, les éléments non soulignés renvoient au kali'na, les éléments soulignés au français. ɨ : voyelle fermée centrale arrondie. C'est cette orthographe qui a été retenue pour renvoyer à ce son.

Pour exprimer la relation de possession, le kali'na emploie une forme avec préfixation d'une marque de personne (« a », dans l'exemple 1b) qui peut commuter avec un nom (*shoot* dans l'exemple 1a), et suffixation d'un terme de mise en relation, le relateur « -l~~i~~ » dans les exemples (1a) et (1b) (Renault-Lescure, 1985, p. 84). Dans les deux cas, (1a) et (1b), les items *shoot* et *sirop* sont donc bien insérés dans une structure kali'na. Par ailleurs, dans le cas de 1a, l'insertion de *shoot* sans adaptation supposerait une structure de type [CCV[25]], *shootl~~i~~*, or celle-ci n'existe pas en kali'na. Ce qui conduit à l'insertion d'une voyelle épenthétique, « -~~i~~- » : *shoot~~i~~*. Dans l'exemple (2), c'est un diminutif *mempo* qui est suffixé à l'item *blague*.

Dans le cas où tous les noms constituant le syntagme sont en français, l'ordre adopté est toujours celui du kali'na :

(3) a. Marie la sœur-~~i~~-l~~i~~ → la sœur de Marie
b. Gardien la sortie-l~~i~~ → la sortie du gardien

La stratégie insertionnelle est la plus productive. Cependant, on trouve aussi dans ce parler bilingue des tendances alternationnelles.[26]

(4) Tu fais owi nimuku.
2A faire.prés.num.hamac
« Tu fais un hamac. »

(5) Une montre telapa s-imelo-i.
dét.montre déjà 1A-dessiner-acc.
« J'ai déjà dessiné une montre. »

On observe dans les exemples (4) et (5) une symétrie des alternances avec un ordre des mots variable en fonction de la langue du verbe fléchi (ordre des mots du français pour l'exemple 4, du kali'na pour l'exemple 5). Cette bidirectionnalité des alternances n'est pas spécifique au kali'na. Mahootian (1993, 2000) observe des cas similaires dans le cas de la paire de langues farsi-anglais.

(6) Mahootian (2000, p. 10)
You'll buy xune-ye jaedid.
2e.aux.fut.acheter maison-poss.nouvelle
« Tu vas acheter une nouvelle maison. »

(7) Mahootian (1993, p. 150)
Ten dollars dad-e.
dix dollars donner-passé
« Elle a donné dix dollars. »

Dans l'exemple (6), c'est l'ordre des mots du farsi qui est respecté et dans l'exemple (7), celui de l'anglais.

25. Consonne-Consonne-Voyelle
26. Toujours au sens de Auer (1999), mais pas au sens de Muysken (2002), puisque la contrainte d'équivalence ne s'applique pas.

Aspects conversationnels

Nous exemplifierons ici deux types d'alternances :

– Les alternances relatives au discours (Auer, 1995) : *code switching* de Fishman (1972), *sequential code switching* de Myers-Scotton (1993a) ;

– Les alternances relatives aux participants (Auer, 1999) : *language negociation* de Auer (1995), *exploratory code switching* de Myers-Scotton (1993a).

Alternances relatives au discours

L'exemple (1) est extrait d'une conversation impliquant plusieurs femmes (trois qui sont agricultrices, deux qui sont institutrices à l'école primaire de Langa Tabiki[27], un village pamaka[28]) en train de râper du manioc. Il a été recueilli par Bettina Migge en 1996 (Alby et Migge, 2007).

(1) Langa Tabiki, avril 1996[29]

1 L : *Da ne en osu den o holi en ?* « C'est dans sa maison qu'elle va célébrer son anniversaire ? »

2 W : *Sata, na a man oso* ! « Samedi, elle [la fête] aura lieu à la *maison de son compagnon*. »

3 L : *Ooh ! Ooh !* « Okay »

4 W : (phrase en néerlandais sur le compagnon de la sœur de W. qui est difficile à comprendre)

5 L : *hm.*

6 W : *Ná tide sani. Na, na, na fu a, na a man de J. ben go ee*,
« Ce n'est pas une affaire récente. C'est le type avec lequel J. sortait avant et... »

[...]

7 L : *Eeye !* « Oui ! »

8 W : *E taigi den sama sani tok*. « sur lequel elle racontait des choses, *okay*. »

9 L : *Eeye*. « Oui. »

10 W : *Da verleden* (D), *E. takiii a a wan, den ben go a wan dede oso, ma na a man famiri.*

11 *Neen J. anga en masra ben de drape.*
« Récemment (D), Erwin a dit qu'ils étaient allés à une veillée c'était de la *famille* [de J.]
et J. et *son partenaire étaient là-bas*. »

12 L : *Eh mh.* « Oh non. »
(enfant en train de faire du bruit)

27. Village situé sur le fleuve Maroni, en Guyane française.
28. Le pamaka est un créole à base lexicale anglaise, variante du nenge tongo (comprenant trois variétés : le ndyuka, le pamaka et le saamaka), langue parlée en Guyane française et au Surinam.
29. Dans cet exemple, l'italique renvoie au nenge(e) tengo, l'italique souligné au sranan tongo, l'italique souligné avec (D) au néerlandais. Les pauses en seconde sont notées entre parenthèses.

13 W : *Ma so ! Na a man oso, a dede oso hori. Na wan suma fu a man, na en tante drape.*
« Okay ! C'était à la *maison de son partenaire* que la *veillée a eu lieu*. C'était *quelqu'un* de la famille de son partenaire, c'était sa *tante là-bas*. »
(un enfant crie pendant le tour de parole de W.)
[...] (interaction très courte entre les femmes présentes et un enfant qui vient d'avaler un morceau de papier)
15 W : *Eh, hen, neen den go na a dede oso.* (3) *Neeen* (3) *J. s'don nanga wan ptyin fu a*
16 *man, neen a ptyin fu a man e kar' en ppa. Ne E. taigi en taki, efu a go drape,*
17 *a o hari en. Ma, da J. e yere.*
« Et puis ils sont allés à la *veillée*, puis..., J. *était assis avec un des enfants* de l'homme et *l'enfant* a appelé son père. Puis E. lui a *dit*, s'il va *là-bas*, il va le *retirer*. Mais à ce moment-là J. l'*entend*. »
18 L : *Ehmm !* « C'est vrai ! »
19 W : *Da en dati o har' en pur' drape. A no wan' a go drape.*
« Alors il *l'enlèvera de là-bas. Il ne veut pas qu'elle aille là-bas*. »
20 L : *Ehmm !* « C'est vrai ! »
21 W : *E.* taki, a *ben e taki wantu san' drape, ma den no wan' piki.*
« E. a dit qu'elle *a dit* plusieurs *choses là-bas*, mais ils *ne voulaient pas répondre*. »
22 L : *Ehmm !* « C'est vrai ! »

Migge explique que dans cette conversation portant au départ sur une fête d'anniversaire que doit donner une cousine de W. dans la maison de son compagnon (J.), W. en vient à raconter l'histoire de la rencontre entre J. et sa cousine. Au moment où elle commence cette narration, on constate que W. passe du ndyuka[30] au sranan tongo[31], et qu'elle se servira de ce style jusqu'à la fin de l'épisode de narration (lignes 10 à 21). « La fonction de cette alternance relative au discours est de créer une différence entre une activité de conversation et une activité de récit : W. marque la narration comme étant celle d'une autre personne » (Alby et Migge, 2007, p. 60).

L'exemple (2) est extrait d'une conversation entre un groupe de jeunes kali'na, dans le village d'Awala-Yalimapo (Ouest de la Guyane française). Nous avons recueilli ce corpus (Alby et Migge, 2007).

(2) Match de foot[32]
1 Dé. : *Kamakon ! oisampa na'a la'a*
« Allons jouer encore ! »
2 E : *Oisanpatoko iloke !*
« Jouez alors ! »
3 Dé. : *E. na'a !*
« Fais quelque chose E. ! »

30. Une autre variété de nenge tongo.
31. Un autre créole à base lexicale anglaise, langue véhiculaire au Surinam. En l'occurrence, il s'agit ici plus d'un ndyuka fortement influencé par le sranan tongo que de sranan tongo à proprement parler.
32. Dans cet exemple, les éléments non soulignés renvoient au kali'na, les éléments soulignés au français.

4 R : *Oh Dalaf na'a ! <u>ça sent la bouche de Dalaf maintenant !</u>*
« Oh, encore Dalaf ! Ça sent la bouche de Dalaf maintenant ! »
5 Dé. : *Ah ! Itime se !*
« Ah ! Tais-toi ! »
6 E : *Awu wa kapö natulupoi, aseke nöton aiye, wökae lo po kesenölöi iwa.*
« Ce n'est pas à moi qu'il l'a demandé, il est allé le chercher tout seul. Je lui ai dit de ne pas le boire ».
7 X : *Kumakuma !*
« Poisson ! »
8 E : *<u>Je vais le dire à mamie [en geignant et en imitant la voix d'une petite fille].</u>*
9 Dé. : *Apokupeme man hein !*
« Il est content de lui, hein ! »

La ligne (4) fait référence à un événement antérieur : Dé. a annoncé à E. qu'il a bu dans sa bouteille. Deux alternances se produisent alors : l'une au tour de parole 4 qui permet à R. de mettre l'emphase sur une moquerie, mais surtout celle du tour de parole 8 où l'imitation des petites filles se fait en français (comme le font les petites filles selon le locuteur). « Ce phénomène a été fréquemment observé dans les descriptions d'alternances (Matthey et De Pietro, 1997, p. 157 ; Alvarez-Caccamo, 1990, p. 3-4) où l'explication de l'apparition d'une alternance est liée à des choix conversationnels comme dans le cas du passage au mode humoristique, au mode de la dispute ou encore au mode du discours rapporté. Deprez (1991) observe que ce type d'alternances permet de produire des effets de sens variés qui sont soit dirigés vers l'interlocuteur (ligne 4), soit vers le propos (ligne 8) » (Alby et Migge, 2007, p. 60-61).

Alternances relatives aux participants

L'exemple (3) a lieu lors de la première visite de l'enquêtrice (B) chez les Pamaka (Langa Tabiki, 1994). Migge explique que la conversation a lieu dans la maison d'une femme du village (P.) qui prépare des petits pains pour les vendre avec sa fille de quinze ans (PP.) et sa vieille tante (A.). L'enquêtrice ne parle alors que quelques mots de nenge tongo, elle en a une faible compréhension. P. présente sa famille à B. et au guide qui l'accompagne, et A. demande des renseignements complémentaires sur B.

(3) Langa Tabiki, 1994[33]
1 A : *Tyee a lobi sama baa.* « Ah (expression de sympathie), elle aime les gens ! »
2 (1.5) *Om, ah* (0.5) *Omen yali a abi ?* « Euh, quelle âge a-t-elle ? »
3 P : (4) *I mu akis' en.* « Tu dois le lui demander. »
4 PP : *A pikin yonku uman.* « C'est une jeune femme. »

33. Dans cet exemple, les éléments en italique renvoient au nengee tongo, les éléments en italique souligné aux autres langues (sranan tongo et anglais). Les pauses en seconde sont notées entre parenthèses.

5 P : *Akisi ensefi omeni yari.* « Demande-lui *quel âge* [*elle a*]. »
6 A : *Omeni* yali ? « *Quel âge* [*as-tu*] *?* »
7 B : *Ehm* (1) *twenty seven* (E). « *27* » (E)
8 A : *Tye baaaaaaaaaaa* ! « Expression de forte surprise. »
9 P : Twenti a seibin. « 27 »
10 B : (en anglais) (.)
11 PP : Disi na pikin uman. (rire) « C'est une jeune femme. »
12 B : (rire)

Cet exemple présente trois cas d'alternances (lignes 5-7). Ces alternances s'expliquent selon Migge par une nécessité pour les locuteurs d'interpréter les compétences linguistiques des différents interlocuteurs. À la ligne 5, P. suggère à A. de poser une question à B. Elle le fait en induisant deux choses : d'une part, elle donne à A. la forme linguistique (sranan tongo) sous laquelle elle doit poser la question, induisant ainsi que A. n'a pas de compétence en sranan tongo, qu'elle a besoin d'aide ; d'autre part, elle part du principe que B. n'a pas de compétence en pamaka, et qu'étant étrangère il convient de lui parler en sranan tongo. Les réponses apportées par A. et B. confirment ces deux hypothèses. L'alternance de la ligne 5 a donc pour fonction de mettre en avant une absence de compétence de B. et de la classer dans la catégorie « étrangère, non-businenge », tandis que B. signale son absence de compétence en utilisant l'anglais. Par ailleurs, « l'alternance de la ligne 5 sert à construire une image de P. comme une multilingue, ce qui revient à dire qu'elle est (a) un membre de la catégorie des femmes modernes pamaka et (b) qu'elle joue un rôle de facilitateur dans les relations inter-ethniques » (Alby et Migge, 2007, p. 63). Inversement, A. présente d'elle une image de personne monolingue en pamaka (ligne 2), image confirmée par la manière dont elle est présentée par P. aux lignes 3, 5 et 9.

Aspects sociaux

On trouve aussi dans les enregistrements en milieu businenge des alternances codiques qui ne relèvent pas du *code-switching* au sens de Auer, mais plutôt du mélange de langues ou parler bilingue. L'exemple est une discussion entre trois hommes pamaka d'une trentaine d'années.

(24) Saint-Laurent du Maroni, 2001[34]
M : *Mm baala, mi na mi melodi tapu mi de. Dati i mag* (D) *sabi en.*
« Mon ami, moi, je j'ai ma propre *mélodie*. Ça tu *dois* (D) le savoir. »
B : *Ma, ma a taa man melodi di i no sabi da fa i o du anga a man de. Da i wawan na i wawan.*
« Mais la mélodie d'une autre personne que tu ne connais pas, comment tu feras avec cette personne-là alors que c'est toi ? »

34. Dans cet exemple, les éléments en italique renvoient au nengee tongo, les éléments en italique souligné aux autres langues (sranan tongo ou néerlandais lorsqu'il est suivi de (D)).

M : *Na yu mu pee a spoku*[35]*. A ini a moment* (D) *di a probleem* (D) *kon doo fi i plei taki, jon, yu na wan arsitek*[36] *poku i e plei. A so mi nanga den man fu orkestra* (D) *be e plei.*
« C'est toi qui dois jouer la chanson. Dans le *moment* (D) quand le *problème* (D) arrive pour que tu *joues* en disant, *man* c'est une chanson artistique que tu es en train de *jouer*. C'est comme ça que moi *et* les gars du *groupe* on fait de la musique ensemble. »

B : *Ma i mu man sabi den woort* (D) *tok.*
« Mais tu dois connaitre les *mots* (D), okay. »

M : *Te u go fu go plei tok, te u go plei yee, mi e taagi i wan tori. Pe u taampu dape, na ape a man e bari a poku fu u da na a man namo e piki a poku, fa i si a man bari, da a man piki gling.*
« Quand tu vas quelque part pour *jouer*, *okay*, je te raconte une *histoire*. *Là* où on s'installe, c'est là que la personne *chantera* notre chanson, alors c'est seulement la personne qui répond à la chanson. Quand la personne *chante*, alors l'homme répond gling. »

B : *Da kande i piki wantu buuya woort* (D).
« Alors, peut-être que tu répondras avec des mauvais *mots* (D). »

M : *No man, san psa ? A man e piki dus* (D) *i, i án sabi a poku tok, di a moment* (D) *di i sabi kaba taki i no sabi a poku dati, i no mu piki direkt* (D), *a man o piki nanga den tra man.*
« Non, que s'est-il *passé* ? La personne répond, *alors* (D) tu, tu ne connais pas la chanson, au *moment* (D) que tu connais déjà que tu *ne* connais *pas* cette chanson-là, tu *ne* dois *pas* répondre *directement* (D), la personne répondra *avec* les autres hommes. »

Dans cet exemple, les alternances n'ont pas de fonctions conversationnelles clairement identifiables. Elles constituent un

> médium d'interaction au lieu d'un médium monolingue. C'est donc l'alternance codique en elle-même qui représente la norme interactionnelle. Ce qui revient à dire que les productions dans cet exemple sont représentatives d'un style ou d'une variété de pamaka qui se distingue des autres variétés de cette langue, telles que le *lesipeki taki* ou « parler formel » (Migge, 2004), du fait de la présence d'éléments issus du néerlandais, du français et du sranan tongo. (Alby et Migge, 2007, p. 68)

Références

ACOSTA-BELEN Edna, 1975, « Spanglish : a case of languages in contact », *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*, M. Burt et H. Dulay éd., Washington, Teachers of English to speakers of other languages, p. 151-158.

ALBY Sophie et MIGGE Bettina, 2007, « Alternances codiques en Guyane française : le cas du

35. Ce mot semble être une innovation.
36. Ce mot semble être une innovation.

nenge et du kali'na », *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, I. Léglise et B. Migge éd., Paris, Éditions de l'Institut de recherche pour le développement, p. 49-72.

ALVAREZ-CACCAMO Celso, 1990, « Rethinking conversational code-switching : codes, speech varieties, and contextualization », *Proceedings of the 16th annual meeting of the Berkeley Linguistics Society (16-19 février 1990), General Session and Parasession on the Legacy of Grice*, Berkeley, Berkeley Linguistic Society, p. 3-16. En ligne : http://www.udc.es/dep/lx/cac/artigos/1990bls.pdf (18 juillet 2012).

—, 1998, « From "switching code" to "code switching" : towards a reconceptualization of communicative codes », *Code-switching in conversation : language, interaction, and identity*, P. Auer éd., Londres, Routledge, p. 29-48.

AUER Peter, 1984, *Bilingual conversation*, Amsterdam, John Benjamins.

—, 1995, « The pragmatics of code-switching : a sequential approach », *One speaker, two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching*, L. Milroy et P. Muysken éd., Cambridge, Cambridge University Press, p. 115-135.

—, 1996, « Bilingual conversation, dix ans après », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 7, p. 9-34.

—, 1999, « From codeswitching via language mixing to fused lects : toward a dynamic typology of bilingual speech », *International journal of bilingualism*, vol. III, n° 4, p. 309-322.

BACKUS Ad, 1996, *Two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands*, Tilburg, Tilburg University Press.

BAKKER Peter, 1997, *A language of our own : the genesis of Michif*, Oxford, Oxford University Press.

BARKER Georges, 1947, « Social functions of language in Mexican-American community », *Acta americana*, n° 5, p. 185-202.

BELAZI Hedi, RUBIN Edward et TORIBIO ALMEIDA Jacqueline, 1994, « Code switching and the X-bar theory : the functional head constraint », *Linguistic inquiry*, vol. XXV, n° 2, p. 221-237.

BENSON Erica, 2001, « The neglected early history of codeswitching research in the United States », *Language and communication*, n° 21, p. 23-26.

BENTAHILA Abdelâli et DAVIES Eirlys, 1995, « Patterns of codeswitching and patterns of language contact », *Lingua*, n° 96, p. 75-93.

BERK-SELIGSON Susan, 1986, « Linguistic constraints on intrasentential code-switching : a study of Spanish-Hebrew bilingualism », *Language in society*, n° 15, p. 313-348.

BLOM Jan-Petter et GUMPERZ John, 1972, « Social meaning in linguistic structure : code-switching in Norway », *Directions in sociolinguistics*, J. Gumperz et D. Hymes éd., New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 407-434.

BLOMMAERT Jan, 1992, « Codeswitching and the exclusivity of social identities : some data from Campus Kiswahili », *Journal of multilingual and multicultural development*, vol. XIII, n° 1-2, p. 57-70.

BLOOMFIELD Leonard, 1933, *Language*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

BOESCHOTEN Hendrik et VERHOEVEN Ludo, 1987, « Language mixing in children's speech : Dutch language use in Turkish discourse », *Language learning*, vol. XXXVII, n° 2, p. 191-215.

BOKAMBA Eyamba, 1988, « Code-mixing, language variation, and linguistic theory : evidence from Bantu languages », *Lingua*, n° 76, p. 21-62.

BOYD Sally, ANDERSSON Paula et THORNELL Christina, 1991, « Patterns of incorporation of lexemes in language contact : language typology or sociolinguistics », *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives*, ESF Network on code switching and language contact, 21-23 mars 1991, Barcelone, ESF Scientific Networks, p. 463-488.

BOYER Henri, 1991, *Éléments de sociolinguistique : langue, communication et société*, Paris, Dunod.
CALSAMIGLIA Helena et TUSON Empar, 1984, « Us i alternança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona : Sant Andreu de Palomar », *Treballs de sociolingüistica catalana*, n° 3, p. 11-82.
CANUT Cécile, « Introduction », *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie*, C. Canut et D. Caubet éd., Paris, L'Harmattan, 2002, p. 9-19.
CASTELLOTTI Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle éd., 1999, *Alternances des langues et construction de savoirs*, n° 5 des *Cahiers du français contemporain*.
COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle.
CUMMINS Jim, 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of educational research*, n° 49, p. 222-251.
De Pietro Jean-François, 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et Sociétés*, n° 43, p. 65-89.
DEPREZ Christine, 1991, « "La double inconstance" : fonction poétique et analyse stylistique du code-switching », *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives*, ESF Network on code switching and language contact, 21-23 mars 1991, Barcelone, ESF Scientific Networks, p. 73-91.
—, 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier.
—, 1999, « Les enquêtes "micro". Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France », *L'enquête sociolinguistique*, L.-J. Calvet et P. Dumont éd., Paris, L'Harmattan, p. 77-102.
DI SCIULLIO Anne-Marie, MUYSKEN Pieter et SINGH Rajendra, 1986, « Government and code-mixing », *Journal of linguistics*, n° 22, p. 1-24.
FISHMAN Joshua, 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Bruxelles, Nathan, Labor.
—, 1972, « Societal bilingualism : stable and transitional », *Sociolinguistics : a brief introduction*, J. Fishman, Rowley, Newbury House, p. 73-90.
FRANCESCHINI Rita, 1998, « Codeswitching and the notion of code in linguistics : proposition for a dual focus model », *Codeswitching in conversation*, P. Auer éd., Londres, Routledge, p. 51-75.
GAFARANGA Joseph, 2001, « Linguistic identities in talk-in-interaction : order in bilingual conversation », *Journal of pragmatics*, n° 33, p. 1901-1925.
GAJO Laurent, 2000, « Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. La place de la langue première dans l'enseignement bilingue », *Le français dans le monde, actualité de l'enseignement bilingue*, n° spécial, p. 110-117.
—, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
GAJO Laurent et MONDADA Lorenza, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés, Fribourg (Suisse)*, Éditions universitaires Fribourg Suisse.
GAL Susan, 1979, « Peasant men can't get wives : language change and sex roles in a bilingual community », *Language in society*, n° 7, p. 1-16.
GARDNER-CHLOROS Penelope, *Language selection and switching in Strasbourg*, Oxford, Clarendon, 1991.

—, 1995, « Code-switching in community, regional and national repertoires : the myth of the discreteness of linguistic systems », *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, L. Milroy et P. Muysken éd., Cambridge, Cambridge University Press, p. 68-89.

GIACALONE RAMAT Anna, 1995, « Code-switching in the context of dialect / standard languages relation », *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, L. Milroy et P. Muysken éd., Cambridge, Cambridge University Press, p. 45-67.

GROSJEAN François, 1985, « The bilingual as a competent but specific speaker-hearer », *Journal of multilingual and multicultural development*, vol. VI, n° 6, p. 467-477.

GUMPERZ John, 1964, « Linguistic and social interaction in two communities », *American anthropologist*, vol. LXVI, n° 6, p. 137-153.

—, 1967, « On the linguistic markers of bilingual communication », *Journal of social issues*, vol. XXIII, n° 2, p. 48-57.

—, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Saint-Denis de la Réunion, Paris, université de la Réunion, L'Harmattan.

GUMPERZ John et HERNANDEZ-CHAVEZ Eduardo, 1969, *Cognitive aspects of bilingual communication, working paper 28*, Language behavior research laboratory, Berkeley, University of California.

HALMARI Helena, 1997, *Government and codeswitching : explaining American-Finnish*, Amsterdam, Philadephie, John Benjamins.

HAMERS Josiane, 1997, « Introduction : les situations plurilingues et leurs enjeux », *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, L. Lefebvre et M.-A. Hily éd., Paris, L'Harmattan, p. 3-22.

HAUGEN Einar, 1950a, « Problems of bilingualism », *Lingua*, n° 2, p. 271-290.

—, 1950b, « The analysis of linguistic borrowing », *Language*, n° 26, p. 210-231.

HELLER Monica, *Codeswitching : anthropological and sociolinguistic perspectives*, Berlin, Mouton, De Gruyter, 1988.

HILL Jane et HILL Kenneth, 1986, *Speaking Mexicano*, Tucson, University of Arizona Press.

HYMES Dell, 1974, *Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

JOSHI Aravind, 1985, « Processing of sentences with intrasentential code switching », *Natural language parsing : psychological, computational and theorical perspectives*, D. R. Dowty, L. Kattunen et A. M. Zwicky éd., Cambridge, Cambridge University Press.

KACHRU Braj, 1978, « Toward structuring code-mixing : an Indian perspective », *International journal of the sociology of language*, n° 16, p. 27-46.

LABOV William, 1977, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.

LI Wei, 2002, « "What do you want me to say ?" On the conversation analysis approach to bilingual interaction », *Language in society*, n° 31, p. 159-180.

LÜDI Georges, 1991, « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? », *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives*, ESF Network on code switching and language contact, 21-23 mars 1991, Barcelone, ESF Scientific Networks, p. 47-71.

LÜDI Georges éd., 1987, *Devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer.

LÜDI Georges et PY Bernard, 1986, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.

MAHOOTIAN Shahrzad, 1993, *A null theory of codeswitching*, thèse de Ph.D, Evanston (Illinois), Northwestern University.

—, 2000, « Linguistic encounters : managing multiple grammars », communication au Séminaire sur les contacts linguistiques, ESSE, 2000.
MARLOS Litsa et ZENTELLA Ana Celia, 1978, « A quantified analysis of code switching by four Philadelphia Puerto Rican adolescents », *University of Pennsylvania review of linguistics*, n° 3, p. 46-57.
MATTHEY Marinette et DE PIETRO Jean-François, 1997, « Utopie souhaitable ou domination acceptée ? », *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues*, H. Boyer éd., Paris, L'Harmattan, p. 133-190.
MATTHEY Marinette et MOORE Danièle, 1997, « Alternance de langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n° 27, p. 63-82.
MCCONVELL Patrick, « MIX-IM-UP : Aboriginal codeswitching, old and new », *Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*, M. Heller éd., Berlin, Mouton, De Gruyter, 1988, p. 97-150.
MCSWAN Jeff, 1997, *A minimalist approach to intrasentential code switching : Spanish-Nahuatl bilingualism in Central Mexico*, thèse de Ph.D, Los Angeles, University of California.
MIGGE Bettina, 2004, « The speech event *kuutu* in the Eastern Maroon community », *Creoles, contact and language change : linguistic and social implications*, G. Escure et A. Schwegler éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 285-306.
MILROY Lesley et MUYSKEN Pieter éd., 1995, *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press.
MITCHELL-KERNAN Claudia, 1972, « Signifying and marking : two Afro-American speech-acts », *Directions in sociolinguistics*, J.J. Gumperz et D. Hymes éd., New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 161-179.
MOORE Danièle, 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 7, p. 95-121.
—, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
MOYER Melissa, 1988, « Bilingual conversation strategies in Gibraltar », *Codeswitching in conversation*, P. Auer éd., Londres, Routledge, p. 215-236.
MUYSKEN Pieter, 1995, « Code-switching and grammatical theory », *One speaker, two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching*, L. Milroy et P. Muysken éd., Cambridge, Cambridge University Press, p. 177-198.
—, 1997, « Media lengua », *Contact languages : a wider perspective*, S. Thomason éd., Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 365-426.
—, 2002, *Bilingual speech. A typology of code-mixing*, Cambridge, Cambridge University Press.
MYERS-SCOTTON Carol, 1993a, *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*, Oxford, Clarendon Press.
—, 1993b, *Duelling languages : grammatical structures in codeswitching*, Oxford, Clarendon Press.
—, 1995, « A lexically based model of code-switching », *One speaker, two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching*, L. Milroy et P. Muysken éd., Cambridge, Cambridge University Press, p. 233-256.
NILEP Chad, 2006, « "Code switching" in sociocultural linguistics », *Colorado research in linguistics*, vol. XIX. En ligne : http://www.colorado.edu/ling/CRIL/Volume19_Issue1/paper_NILEP.pdf (18 juillet 2012).
PEKAREK Simona, 1999, *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Éditions Universitaires.

PFAFF, Carol, 1979, « Constraints on language mixing : intrasentential code-switching and borrowing in Spanish-English », *Language*, n° 16, p. 28-46.
PLATT John, 1977, « A model for polyglossia and multilingualism with special reference to Singapore and Malaysia », *Language in society*, n° 6, p. 361-378.
POPLACK Shana, 1980, « Sometimes I'll start a conversation in Spanish *y termino en espanol* : toward a typology of code-switching », *Linguistics*, n° 18, p. 581-616.
—, 1981, « The syntactic structure and social function of code-switching », *Latino language and communicative behaviour*, R. Duran éd., New-Jersey, Ablex Publishing Corporation, p. 169-184.
—, 1988, « Conséquences linguistiques du contact des langues : Un modèle d'analyse variationniste », *Langage et société,* n° 43, p. 23-48.
—, 1990, « Variation theory and language contact : concepts, methods and data », *American dialect research : an anthropology celebrating the 100th anniversary of the American Dialect Society*, D. Preston éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 251-286.
POPLACK Shana et MEECHAN Marjory, 1995, « Patterns of language mixture : nominal structure in Wolof-French and Fongbe-French bilingual discourse », *One speaker, two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching*, L. Milroy et P. Muysken éd., Cambridge, Cambridge University Press, p. 199-232.
RAMPTON Ben, 1995, *Crossing : language and ethnicity among adolescents*, Londres, Longman.
RENAULT-LESCURE Odile, 1985, *Évolution lexicale du galibi, langue caribe de Guyane française*, thèse de troisième cycle, sous la direction de B. Pottier, université Paris-4, Paris, Éditions de l'Office de la recherche scientifique et technique outre-mer (Institut de recherche pour le développement).
ROMAINE Suzanne, 1989, *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
SANKOFF David et POPLACK Shana, 1981, « A formal grammar for code-switching », *Papers in linguistics*, n° 14, p. 3-45.
SANKOFF David, POPLACK Shana et VANNIARAJAN Swathi, 1991, « The empirical study of code-switching », *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives*, ESF Network on code switching and language contact, 21-23 mars 1991, Barcelone, ESF Scientific Networks, p. 181-206.
SKUTNABB-KANGAS Tove et TOUKOMAA Pertti, 1976, *Teaching migrant children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*, Helsinki, Finnish National Commission for UNESCO.
STENSON Nancy, 1990, « Phrase structure congruence, government, and Irish-English code-switching », *Syntax and semantics : the syntax of the modern Celtic languages*, R. Hendricks éd., San Diego, Academic Press, p. 167-197.
TABOURET-KELLER Andrée, 1991, « Entre la structure et l'usage : pour une théorie générale des théories locales sur l'alternance et le mélange des langues », *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives*, ESF Network on code switching and language contact, 21-23 mars 1991, Barcelone, ESF Scientific Networks, p. 29-41.
TRUDGILL Peter, 1986, *Dialects in contact*, Oxford, Basil Blackwell.
VOGT Hans, 1954, « Language contacts », *Word*, vol. X, n° 2-3, p. 365-374.
WEINREICH Uriel, 1953, *Languages in contact*, La Haye, Mouton.
WINFORD Donald, 2003, *An introduction to contact linguistics*, Massachussets, Basil Blackwell.
ZENTELLA Ana Celia, 1997, *Growing up bilingual : Puerto Rican children in New York*, Oxford, Basil Blackwell.

3. BILINGUISME ET PLURILINGUISME

BERNARD PY † ET LAURENT GAJO

Remarques préliminaires

Le bi- / plurilinguisme représente la *norme* et non l'exception. Il suffit d'établir le rapport entre le nombre de langues (presque 7 000) et le nombre d'États ou Territoires (moins de 250). Ce taux de diversité varie certes d'un endroit à l'autre de la planète (en Europe, 230 langues pour une quarantaine d'États ; au Cameroun, 279 langues pour un seul État), mais marque tout de même un plurilinguisme évident à l'échelle mondiale. L'importance des mobilités internationales, la mixité croissante des communautés et des familles rendent cette réalité plus présente aux institutions et aux individus, mais demandent un engagement volontaire pour favoriser le maintien de la diversité et ne pas céder à l'assimilation ou à l'uniformisation sous le prétexte de l'intercompréhension large. Si les langues en contact nourrissent de fortes idéologies, elles suscitent, à un niveau plus global, des stratégies de politique et d'aménagement linguistiques. Décrire le bilinguisme suppose ainsi une prise en compte de différents niveaux de manifestation et d'appréhension du phénomène, que nous évoquons rapidement.

Niveaux d'appréhension du bilinguisme : collectif, institutionnel et individuel

La problématique des langues en contact peut être envisagée à plusieurs niveaux :

– Niveau *macro* ou collectif : région, nation, territoire, collectivité politique ; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de diversité ; celle-ci sera plus ou moins grande mais aura toujours un certain degré de présence, que ce soit à travers des langues reconnues comme telles ou non (langues nationales, internationales, régionales, patrimoniales, dialectes, variétés, etc.) ;

– Niveau *méso* ou institutionnel : entreprise, école, collectif de travail (ex. : hôpital), association ou organisation ; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de diversification ; il s'agit de rendre visible la diversité collective, d'y répondre et/ou de la maintenir ;

– Niveau *micro* ou individuel : individu, famille, groupe restreint ; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de ressources, d'altérité et d'identité ; pour l'individu, il s'agit de développer un répertoire plurilingue, de s'approprier les langues en question dans un mouvement simultané de mise à distance et de définition d'une identité plurielle.

Au niveau collectif, la prise en compte du plurilinguisme donne lieu à des politiques linguistiques variables. On verra aisément, par exemple, en quoi divergent deux « super-collectivités » comme les États-Unis, construits sur le postulat de l'unité linguistique, et l'Union européenne, construite sur la diversité. Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'opposer des politiques monolingues à des politiques bi-/plurilingues mais, au sein même de celles-ci, de considérer le nombre de langues ou de variétés en présence (aspect quantitatif) et d'identifier différents modes d'approche du contact linguistique lui-même (aspect qualitatif). Dans ce sens, nous évoquons brièvement quatre cas de figure résultant d'une mise en rapport entre les niveaux collectif et individuel en matière de monolinguisme ou bi-/plurilinguisme :

– Un plurilinguisme social peut coexister avec un monolinguisme individuel (plurilinguisme territorial ; ex. : Suisse) ;

– Un monolinguisme social peut coexister avec un plurilinguisme individuel (langues minoritaires, situations migratoires) ;

– Un plurilinguisme social peut solliciter ou entrainer un plurilinguisme individuel (plurilinguisme social intégré, diffus ; ex. : Luxembourg) ;

– Un monolinguisme social peut entrainer voire imposer un monolinguisme individuel (État-nation monolingue ; ex. : France).

Nous utilisons ici le terme « plurilinguisme » comme hyperonyme, alors qu'il s'oppose, dans la littérature francophone, aussi bien à celui de multilinguisme qu'à celui de bilinguisme. En effet, contrairement à la tradition anglo-saxonne, qui recourt en général au terme « multilingualism », les francophones distinguent souvent, à la suite des travaux du Conseil de l'Europe notamment (voir en particulier Beacco et Byram, 2007), « multilinguisme » et « plurilinguisme ». Le premier terme se rapporte à la collectivité (un pays est *multilingue*), le second à l'individu (une personne est *plurilingue*).[1] Une autre distinction ramène « multilinguisme » à un état de fait, à la description d'une situation (une communauté *multilingue*) et « plurilinguisme » à un projet, à une action en faveur de la diversification (une didactique

1. Pour une mise en évidence des apports de la perspective francophone aux travaux sur le plurilinguisme, voir Moore et Gajo (2009).

plurilingue). Quant à l'opposition entre « bilinguisme » et « plurilinguisme », les rapports entre les deux notions sont relativement complexes. Pour certains, « bilinguisme » signifie un intérêt pour deux langues ou plus. Pour d'autres, le bilinguisme n'est qu'un cas particulier de plurilinguisme. L'intuition a tendance à donner raison à cette option. Mais, au-delà de la perception étymologique, il faut bien souligner que, du point de vue sociopolitique, le bilinguisme ne constitue pas un gage suffisant de diversité, et que c'est à partir de trois langues que l'on garantit le non-monolinguisme de manière durable. Cela correspond du reste à l'ambition européenne en matière d'éducation (voir la formule 1 + 2, langue locale + deux autres). Toutefois, en matière d'éducation justement, il n'est pas rare qu'un système privilégie deux langues, par exemple dans la mise en place d'un enseignement bilingue (recours à deux langues de scolarisation). Quand une troisième intervient, elle s'insère souvent de manière plus fragile, ce qui débouche, au mieux, sur une configuration de type 2 + 1. Ainsi, du point de vue collectif, le pendant du monolinguisme est bien le plurilinguisme (1 + 2) alors que, du point de vue didactique, le plurilinguisme se présente le plus souvent comme un prolongement – possible, souhaitable – du bilinguisme. Mais revenons plus précisément aux quatre cas de figure exposés ci-dessus.

S'il apparait évident que le passage du social à l'individuel est facteur de degrés – de plus, le niveau individuel n'est jamais déconnecté du niveau social (voir, plus loin, la question des représentations et des stéréotypes) –, la distinction entre ces deux niveaux demeure utile, d'autant que les distorsions ou renforcements mutuels rejaillissent sur le niveau *méso*. En effet, le système éducatif, en particulier, offre une réponse aux situations de distorsion, en redéfinissant par exemple l'organisation de son propre territoire (présence de plusieurs langues pour tous, utilisation de plusieurs langues de scolarisation, etc.). Nous y reviendrons plus loin. Mais il faut souligner à ce stade que les distorsions supposées d'une situation de type 1 (plurilinguisme social coexistant avec un monolinguisme individuel) ne sont pas absorbées uniquement par le système éducatif, mais par tout le tissu social et professionnel. Ainsi, les trajectoires personnelles, les parcours socioprofessionnels des habitants d'un pays multilingue impriment souvent des biographies langagières non monolingues. Par exemple, en Suisse, le taux de plurilinguisme individuel se montre plutôt élevé au sein de la population adulte (Werlen, 2008). Il serait de deux langues en moyenne, en troisième position européenne après le Luxembourg (en moyenne trois langues par habitant) et les Pays-Bas, et significativement au-dessus de la moyenne au sein de l'Union européenne (1,14 langues par habitant avant l'élargissement à l'Est).

Le mot *bilingue*

Il est fort probable que le bilinguisme soit aussi ancien que l'humanité, et que les langues aient toutes disposé très tôt d'un terme pour désigner les personnes capables de communiquer avec d'autres ethnies que la leur. La communication est

une activité constitutive de l'humanité, et la diversité des langues a sans doute toujours existé dans la mesure où des contacts entre des ethnies différentes avaient certainement lieu. Dans ces conditions, on peut imaginer que certaines personnes d'ethnies différentes ont été suffisamment en contact pour pratiquer une communication *exolingue*[2] et devenir ainsi bilingues, justifiant ainsi l'existence d'une dénomination. Encore que la diffusion des pratiques bilingues ait pu aussi rendre inutile un terme spécifique ! Mais il s'agit d'une pure spéculation. Le latin par exemple dispose de l'adjectif *bilinguis* pour désigner une personne bilingue. Mais ce terme est ambigu car il signifie aussi *fourbe* ou *perfide*. Pourtant, le plurilinguisme était une pratique courante au moins à l'époque romaine. Il y a en Europe, semble-t-il, une méfiance ancestrale face au bilinguisme. Selon le *Grand dictionnaire de la langue française* (Robert, 1992), *bilingue* est attesté avec le sens de *menteur* dès 1618. On parle d'ailleurs encore aujourd'hui de *tenir un double langage* (voir Colin, 2004). L'utilisation du mot *barbarisme* (dérivé de *barbare*, c'est-à-dire *étranger*) pour désigner de prétendues fautes de grammaire traduit par ailleurs le même état d'esprit, teinté de xénophobie ou de colonialisme. On se souviendra que, depuis François Ier, le bilinguisme a souvent été perçu comme une sorte d'épouvantail, un danger redoutable pour la maitrise de la langue maternelle officielle et de l'identité nationale des sujets. Cette croyance a certes été invalidée par de nombreux chercheurs, mais elle tend à persister dans certaines représentations sociales. Ceci dit, il est vrai que le bilinguisme individuel, pour devenir un atout réel, exige des conditions favorables (par exemple, une attitude positive envers les langues concernées) et suppose la résolution de certains problèmes (par exemple, un contrôle métalinguistique approprié).

La personne bilingue : à la recherche d'une définition

Nous nous proposons pour commencer de survoler les diverses définitions qui sont explicitement données, ou tacitement utilisées, de la notion générale de bilinguisme, ainsi que des termes qui y sont variablement rattachés. Il s'agira pour nous d'aboutir à une terminologie qui soit à la fois assez souple pour couvrir dans la mesure du possible la diversité des situations que l'on trouve à travers le monde, et suffisamment rigoureuse et claire.[3] Notre typologie n'a rien d'officiel, mais nous sommes

2. Voir ci-dessous : « Bilinguisme *vs* exolinguisme ».
3. L'importance que nous accordons aux circonstances sociales des pratiques langagières nous amène à nous référer souvent à des situations pour lesquelles nous disposons d'une certaine expérience de chercheurs. C'est pourquoi nous citerons volontiers des exemples trouvés dans nos travaux effectués en Suisse sur les contacts du français avec l'allemand (pratiques langagières à Biel-Bienne, ville bilingue de Suisse située près de la frontière linguistique entre français et allemand) ou l'espagnol (immigration hispanophone en Suisse romande ou dans d'autres contrées francophones).

convaincus qu'elle permet d'ordonner de manière au moins provisoire les différents éclairages portés sur le plurilinguisme aussi bien par les linguistes que par les bi- / plurilingues eux-mêmes. Cette approche terminologique implique cependant une réflexion théorique. C'est sur ces réflexions que nous mettrons maintenant l'accent.

Nous l'avons vu, le bilinguisme est un phénomène très répandu de par le monde. Il y a plus de bilingues que de monolingues. Parmi les bilingues, on recense aussi bien des personnes tout à fait ordinaires que des profils très spécifiques voire spéciaux, comme des agents de renseignement ou des espions (voir Grosjean, 2010, pour une présentation à la fois synthétique et accessible des bilingues). Il faut donc soit restreindre de manière artificielle l'extension de ce terme, par exemple en distinguant des *vrais* et des *faux* bilingues, soit en donner une définition qui englobe cette diversité sans pour autant en rester à un niveau d'abstraction ou d'exclusion arbitraire et stérile.

Nous allons donc commencer par préciser ce que nous entendons par *bilinguisme*.[4] Les définitions explicites ou simplement implicites que l'on trouve aussi bien dans les représentations sociales courantes[5] que dans les milieux académiques font appel, au moins implicitement, à trois aspects complémentaires. Chacun de ces aspects peut servir de pivot à une définition, les deux autres définitions jouant alors un rôle auxiliaire. Voici ces trois aspects et les trois définitions dont elles constituent respectivement le centre de gravité :

1. Les pratiques ou usages : on appelle bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues.

2. Les connaissances linguistiques : on appelle bilingue toute personne qui maîtrise la grammaire, le lexique et la phonologie de deux langues.

3. Les attentes sociales : on appelle bilingue toute personne qui satisfait aux attentes sociales de communautés linguistiquement diverses.

Il est évident que chacune de ces trois définitions présuppose une certaine présence des autres aspects. Par exemple, l'utilisation de deux langues présuppose une certaine connaissance de leur grammaire respective ; et on ne peut parler de satisfaction des attentes sociales sans une pratique effective et relativement aisée des langues ; ces attentes sociales elles-mêmes portent non seulement sur une certaine capacité à communiquer, mais aussi sur le respect de certaines règles de grammaire, sous peine de stigmatisation. Par exemple, un bilingue qui, quand il parle français, accentue systématiquement la première syllabe des mots, sera immédiatement catégorisé comme alloglotte. Toutefois, chacune de ces définitions apporte un éclairage spécifique et met l'accent sur l'un ou l'autre aspect. C'est ainsi que la première

4. Nous ne ferons ici aucune différence essentielle entre *bilinguisme, multilinguisme* et *plurilinguisme*.
5. On trouve des études empiriques sur ces représentations courantes, par exemple dans Cavalli *et al.* (2003) ; nous y reviendrons ci-dessous : « Représentations sociales et définition du bilinguisme ».

définition couvre des profils personnels plus diversifiés que la seconde. Elle s'applique particulièrement bien lorsque le souci principal du sujet est de faire passer des messages ; par exemple, un contrôleur de train dont le seul thème traité en L2 serait les horaires ou les tarifs. La deuxième définition met en jeu le plus souvent des critères de « perfection » (un bon bilingue serait une personne qui connaîtrait *parfaitement* deux langues) et s'appliquerait très bien à un apprenant curieux ou à un linguiste. Quant à la troisième définition, elle est étroitement liée à des processus d'insertion sociale (intégration, assimilation, marginalisation…). En effet, la manière de parler est toujours un indicateur social et sert souvent de critère pour juger de la plus ou moins grande intégration dans une communauté langagière.

Après la présentation des trois aspects et des définitions qui en résultent, nous nous arrêterons plus précisément sur la question des représentations sociales, qui sélectionnent inégalement ces aspects et dont la dynamique joue un rôle important dans les pratiques bi- / plurilingues et l'apprentissage des langues.

Les pratiques ou usages

Nous utiliserons comme référence, explicitement ou non, la première des trois définitions ci-dessus. Cette définition présente l'avantage de reposer sur des critères observables dans un grand nombre de situations, d'ouvrir la porte à des méthodes d'investigation particulièrement appropriées, et de couvrir un secteur étendu du monde de la communication verbale. Par exemple, il est relativement facile d'observer des changements ou des alternances de langues au cours d'une conversation ; et un francophone capable de faire ses achats dans une langue seconde, sans parvenir cependant à lire un article de journal dans cette même langue, sera néanmoins bilingue selon cette définition. McNamara (1967) proposait déjà de reconnaître comme bilingues des personnes qui ne maîtrisaient pas forcément les langues dans les quatre *skills* (parler, écouter, écrire, lire) et au même niveau. Ceci faisait évidemment référence à l'usage de ces langues, critère qui a commencé à se distinguer clairement dès le début des années 1980 (Grosjean, 1982 ; Baetens Beardsmore, 1986 ; Romaine, 1989). La pratique des langues suppose des besoins différenciés :

> Les bilingues acquièrent et utilisent leurs langues pour effectuer différentes tâches, dans différents domaines, avec différentes personnes. C'est précisément à cause de la diversité des besoins de chaque langue que les bilingues ne développent que rarement une maîtrise égale dans chacune d'elles. (Grosjean, 1993a, p. 71)

Le critère de l'usage appelle celui du mode (en lien avec la notion de domaine exposée ci-dessous), un bilingue pouvant être amené à fonctionner en mode monolingue ou en mode bilingue. Dans le premier cas, assez fréquent, il fait face à un interlocuteur ou à une tâche monolingues et doit désactiver au maximum l'une de ses langues. Là encore, une maîtrise inégale et différenciée des langues suffit, pour

autant que la tâche ou l'interlocuteur en question ne sollicitent qu'une partie bien déterminée du répertoire.

Il faut bien reconnaître que cette première définition souffre d'un certain flou. On peut en effet se demander dans quelle mesure, par exemple, un élève romand de première année d'allemand, vivant dans un environnement familial et social francophone, monolingue, est déjà bilingue. Et, le cas échéant, à partir de quel moment un apprenant peut-il être catégorisé comme bilingue ? Dès la fin de la troisième année d'allemand ? Après cent vingt heures de cours et une moyenne suffisante ? En fait, si l'on accepte la première définition, on admet du même coup que la plupart des habitants d'une ville comme Biel-Bienne (Elmiger et Conrad éd., 2006) par exemple sont bilingues, ne serait-ce que du fait de leur scolarité, de leur apprentissage ou de leur capacité à interpréter notamment des *écrits urbains*[6] tels que des affiches, des noms de rues ou d'arrêts de bus, ou encore des enseignes de magasins. Aux yeux de la première définition, le bilinguisme devient la règle et le monolinguisme l'exception.

Cette extension considérable de la catégorie *bilingue* est-elle un avantage ou un inconvénient ? Elle est un avantage en ce sens que la signification de *bilinguisme* devient coextensive de la notion de *contact de langues*. Elle est aussi un inconvénient dans la mesure où la notion de bilinguisme devient extrêmement hétérogène, en particulier lorsqu'elle se révèle incapable de distinguer, d'une part, les personnes qui se débrouillent avec des connaissances linguistiques élémentaires complétées par un certain sens de la théâtralité et, d'autre part, les personnes qui ont une expérience étendue et diversifiée de deux langues. Elle a aussi le défaut d'entrer souvent en contradiction avec la représentation de soi de nombreuses personnes que nous qualifierions de bilingues. Nous proposons cependant d'admettre qu'il existe des configurations très nombreuses de bilinguisme, et que le terme *bilinguisme* est à la fois pratique et flou. Il faudrait idéalement que chacun des trois principes ci-dessus se voie attribuer un statut de paramètre, et que chaque personne bilingue soit caractérisée par un groupe de valeurs définies par chacun des trois paramètres. Par exemple, un bilingue peut être un fin connaisseur de la grammaire d'une langue qu'il a cependant beaucoup de peine à utiliser, de telle sorte que ses interlocuteurs peuvent le considérer comme un parfait étranger. Mais on peut aussi imaginer un bilingue capable de communiquer dans n'importe quelle circonstance, bien intégré dans le milieu social de L2, incapable cependant de respecter les règles qui font la spécificité grammaticale de chacune des langues concernées. Les traducteurs et interprètes constituent un cas particulier plus remarquable et pour beaucoup un modèle.

La notion d'abord abstraite de bilinguisme est susceptible de se préciser de différentes manières. La didactique et la sociolinguistique ont introduit par exemple des précisions sur le statut de chaque langue pour celui qui les a intégrées dans son

6. Nous nous inspirons ici de Lucci *et al.* (1998).

répertoire. On connaît depuis longtemps les termes de *langue maternelle, étrangère, seconde, d'origine, d'accueil, de référence, d'appartenance*, etc. Mais comment caractériser, par exemple, l'espagnol d'un adolescent immigré de troisième génération dont les parents ont eux-mêmes des doutes sur l'acceptabilité des formes qu'ils utilisent ?[7]

Que signifie le respect des spécificités de la langue auquel nous avons fait allusion ci-dessus ? On sait que toute langue possède des traits qui font sa différence (son « génie », disent certains). De tels traits apparaissent dans toutes les parties de la grammaire. Le français, par exemple, se distingue de l'allemand par ses voyelles nasales, par l'ordre des mots dans l'énoncé, par le rôle de l'intonation, etc. On peut certes communiquer en français tant bien que mal en confondant voyelles orales et nasales, en ordonnant les mots comme en allemand ou en plaçant un accent tonique sur la première syllabe de chaque mot, mais on reste ainsi à la périphérie du système grammatical, on se rend vulnérable à une stigmatisation de la part de la communauté francophone. Il n'en reste pas moins que l'essentiel, du point de vue de l'apprentissage d'une langue, est de participer à des activités verbales diversifiées. En effet, c'est le processus de la communication lui-même qui crée (ou du moins *peut* créer) les cadres et les impulsions nécessaires au déroulement de l'apprentissage sous tous ses aspects. C'est dire que la première des trois définitions présente le grand avantage de mettre en valeur une sorte de promesse de développement général du répertoire bilingue sous les trois aspects que nous avons présentés.

Jusqu'ici, nous avons centré notre attention sur la personne bilingue, qui est le véritable siège du bilinguisme, comme l'écrivait Weinreich (1953), le lieu « matériel » de la rencontre entre les langues en contact. Quand on dit cependant que Biel-Bienne est une *ville bilingue*, il est évident que l'on ne parle plus directement de personnes particulières, mais en premier lieu d'une collectivité formée des habitants d'une ville particulière, la population biennoise. Le terme de bilinguisme désigne alors le fait que chaque membre de la communauté dispose de deux ou plusieurs langues ou variétés de langue. De manière générale, les membres choisissent l'une des langues ou variétés en fonction de divers critères. Parmi ces critères figure très souvent le domaine concerné. Les exemples de domaines le plus souvent cités sont la famille, le travail, l'association ou le club, l'école... On part du constat que chacun de ces domaines donne lieu à des activités verbales spécifiques : on ne parle pas de la même manière et des mêmes choses à l'occasion d'un repas en famille, pendant une séance de travail, en animant une séance d'entraînement sportif, en passant un examen oral, etc. Comme on l'entrevoit, un domaine se définit par un faisceau de traits : moment, lieu, participants, statuts, rôles, thèmes préférés ou appropriés, tabous... Chaque domaine se voit donc attribuer une langue (ou une variété de langue) obligatoire ou de prédilection. Il y a alors une certaine *complémentarité* entre les langues

7. Voir à ce sujet les travaux de Grenoble conduits par Louise Dabène et Jacqueline Billiez.

en ce sens qu'à chaque domaine correspond une langue. La personne bilingue vit ainsi le plus souvent son bilinguisme comme une alternance de discours monolingues, liés aux domaines de référence.

On cite volontiers l'exemple de la Suisse alémanique, à cette nuance près que le dialecte est la langue réservée à la communication orale prise globalement, alors que l'allemand standard est confiné à la communication écrite. Autrement dit, le choix de la langue dépend de la nature du support matériel de la communication (voix ou graphie). Néanmoins, la sélection de la variété va aussi dépendre, à l'oral, de la provenance de l'interlocuteur et du cadre – plus ou moins formel – d'interaction. On peut aussi appliquer ce schéma à des communautés très petites, comme un couple ou une famille, ou une association. Une famille dont les parents (ou un des parents) proviennent d'une autre région linguistique aura tendance à établir des normes (souvent tacites) : la préparation collective des repas se fait par exemple en L1 (langue des parents), les anecdotes de la journée se racontent en L2 (langue locale), les interlocuteurs partagent les mêmes stéréotypes, etc.

La première des trois définitions s'applique de manière très claire à une personne qui vit dans un environnement diglossique. Cela signifie pratiquement qu'elle devra disposer de deux langues pour effectuer l'ensemble des activités de communication propres à sa vie sociale. Par exemple, un adolescent immigré parlera peut-être la langue d'accueil à l'école et la langue d'origine en famille. Ou un étudiant bâlois de français parlera allemand partout sauf dans les locaux du département de français. Ou encore, un médecin tessinois arrivant au terme de sa formation universitaire à Zurich se sentira désemparé dès le moment où il sera amené à donner des consultations en italien, non pas parce qu'il aurait « oublié » sa langue première, mais simplement parce qu'il en ignorerait les rituels et les expressions médicales.

Un cas très fréquent est la pratique d'une langue seconde confinée à un type de discours particulier. Un universitaire ou un financier ne peuvent guère ignorer totalement l'anglais, ne serait-ce que pour prendre connaissance de certains documents cruciaux du point de vue de la profession (articles de revues internationales, pages financières des journaux anglo-saxons). Mais cette prise d'informations requiert des ressources linguistiques relativement limitées, très différentes, par exemple, des ressources nécessaires à une conversation à bâtons rompus ou à l'écriture d'un roman. La qualité grammaticale des discours produits par ces personnes poursuit un objectif prioritaire : la compréhensibilité.

L'application de nos définitions abstraites permet d'introduire d'importantes nuances. Voyons ce processus à l'œuvre dans une brève tentative d'interprétation du bilinguisme de la ville de Biel-Bienne. Y a-t-il complémentarité entre l'allemand et le français ? Probablement pas. Il serait inexact d'affirmer, par exemple, que les Biennois font systématiquement leurs courses en allemand, mais jouent au football en français ! Le choix de la langue est à tout moment négociable et négocié, et peu de choses sont définitivement fixées de manière obligatoire et permanente. Il y a

toutefois diglossie à d'autres niveaux, tels que la famille, l'entreprise ou l'association. On dira que Biel-Bienne est un conglomérat de microcommunautés, dont certaines sont diglossiques et d'autres monoglossiques, et que l'ensemble, considéré globalement, se trouve en quelque sorte à mi-distance entre diglossie et monoglossie. Cette position ouvre ou laisse aux Biennois la possibilité de principe du monolinguisme, dans la mesure où aucun domaine ne leur est fermé pour des raisons linguistiques. Le choix d'une langue est en effet négociable dans les limites du possible, c'est-à-dire si au moins un des deux interlocuteurs est bilingue. Ceci nous aide d'ailleurs à préciser la première définition du bilinguisme en l'adaptant à la réalité biennoise : sera considérée comme bilingue toute personne disposée à et capable de communiquer avec un monolingue, que ce dernier soit germanophone ou francophone.

Précisons encore que, dans la perspective de cette première définition, on parle volontiers de *répertoire bilingue* plutôt que de *connaissances*. Ce terme très général désigne les ressources cognitives et pratiques dont dispose une personne pour communiquer dans deux ou plusieurs langues. Le répertoire est en lien avec la *compétence bilingue* qui, en fonction de l'activité sociale (circonstances, besoins ou simple plaisir), opère des choix de langues et débouche sur des formes d'alternances codiques.

Les connaissances linguistiques

Jusqu'ici, nous avons mis l'accent sur la première des trois définitions du bilinguisme, car c'est elle qui rend compte de la manière la plus satisfaisante de la situation biennoise et de la réalité quotidienne de beaucoup de bilingues. Les deux autres définitions apportent toutefois des éclairages importants. C'est ainsi que l'on peut dire que les personnes répondant de manière évidente à la deuxième définition (axée sur les connaissances grammaticales) sont en général devenues bilingues grâce à une formation scolaire (menée parfois dans le cadre d'un stage dans un milieu social approprié). C'est en particulier le cas des traducteurs et interprètes professionnels. La construction de ressources cognitives (l'apprentissage de la grammaire, du lexique, etc.) précède souvent (mais pas nécessairement) les besoins. Par exemple, on étudie parfois en classe le passé simple du français indépendamment de son utilité objective ou subjective (c'est-à-dire ressentie comme telle ou pas), même si ce temps n'est pas usuel dans les genres de discours pratiqués par l'apprenant. Celui-ci mesurera son propre bilinguisme, ou sera évalué à l'aune de ses connaissances : plus elles seront développées, plus l'apprenant sera disposé à porter l'étiquette de bilingue. Selon cette deuxième définition, on peut être un « bon » bilingue sans pratiquer jamais une langue en dehors des activités scolaires, ou un « mauvais » bilingue parce que les ressources grammaticales disponibles sont trop limitées ou floues. Un « bon » bilingue allemand / français maîtrisera par exemple l'ordre des mots dans la phrase aussi bien en allemand qu'en français (*diese Nacht habe ich nicht geschlafen* et *cette nuit je n'ai pas dormi*).

De manière générale, on essaie de mesurer ou d'évaluer ces connaissances au moyen de *tests*. Habituellement, un test comporte une ou plusieurs séries d'items, dont chacun représente une unité de connaissance. Il est évidemment plus facile de concevoir et de corriger un test sur les connaissances en morphologie du verbe que de repérer puis d'analyser des changements de langue spontanés dans un enregistrement « naturel », comme pourrait l'exiger la première définition. En outre, les tests permettent une exploitation statistique, alors que des enregistrements naturels rendent très aléatoire le recours à des méthodes quantitatives. Ces raisons pèsent lourd dans la construction des représentations du bilinguisme et expliquent sans doute la popularité de la définition cognitive.

La diffusion d'une telle définition présente toutefois un danger, celui d'alimenter un point de vue monolingue sur le bilinguisme, de traiter chaque langue comme un tout figé et isolé. Le glissement vers des définitions du type « maîtrise de deux langues à la manière d'un natif »[8] est alors aisé. On pensera aussi à la définition plus récente de Lebrun (1982, p. 129), qui dit que les bilingues sont des personnes qui « usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance ». Prendre appui sur la maîtrise d'une langue pour définir le bilinguisme conduit ainsi, bien souvent, à réifier cette maîtrise, tendance que l'on observe de manière récurrente dans les représentations sociales de communautés tendanciellement monolingues et même, parfois, bilingues.

Les attentes sociales

Quant à la troisième définition, elle nous rappelle que le bilinguisme est aussi une réponse donnée à des attentes sociales. Il est difficile, voire impossible, de s'établir durablement dans une région sans en connaître la langue, ne serait-ce que de manière élémentaire. Toutefois, cette réponse peut être diversement reçue par l'environnement du nouveau venu : admiration et sympathie, mais aussi dédain et rejet sont des sentiments fréquents et variables. Ce jeu entre attentes et réponses est sous-jacent à cette troisième définition. Dans son expression la plus catégorique, celle-ci mesure le bilinguisme par l'accueil réservé à l'alloglotte dans les communautés linguistiques concernées : acceptation ou rejet, avec bien entendu une foule de positions intermédiaires. Il s'agit de savoir, par exemple, comment un Romand ayant des connaissances d'italien est perçu et accueilli « linguistiquement » à Locarno ou à Rome : comme une sorte de barbare à moitié aphasique ou comme un hôte bienvenu, s'exprimant dans un italien certes un peu exotique mais parfaitement acceptable ? Ses interlocuteurs italophones natifs vont-ils juger *l'accent* de leur hôte comme insupportable ou comme charmant ? Est-ce que le francophone sera félicité pour son

8. « Native-like control of two languages » (Bloomfield, 1933, p. 56).

« absence d'accent » ou stigmatisé au contraire pour son « accent français » ? Cette définition est très utile lorsqu'on étudie le plurilinguisme des migrants. Elle permet de montrer, par exemple, le rôle du statut socioculturel du migrant lui-même.

Rappelons cependant l'ambiguïté souvent relevée[9] de la notion de communauté linguistique : la reconnaissance de la légitimité d'un parler comportant des traces d'une autre langue peut évidemment être le fait d'un sous-groupe de dimension réduite. Mais à partir de quand peut-on parler de communauté ? Il semble en tout cas que ce sous-groupe doit se définir par la reconnaissance d'une ou de plusieurs normes, dont l'une au moins doit admettre les formes incriminées, dont l'une au moins admet la légitimité de certains écarts aux pratiques usuelles. Pour prendre un exemple helvétique, l'accent alémanique d'un politicien suisse allemand faisant l'effort de parler français au cours d'une séance parlementaire est sans doute reconnu par une partie importante des francophones, tout en étant ridiculisé par d'autres. La reconnaissance peut d'ailleurs se révéler compatible avec des plaisanteries ou des caricatures prenant pour cible ce même accent.

De ce point de vue, la Suisse offre d'autres exemples d'ambiguïté. Le statut de l'accent alémanique en Suisse romande est ainsi variable : suivant les circonstances et les personnes, il peut être honni ou accepté comme porteur d'une certaine identité helvétique. On connaît par exemple le comique Émile et son accent alémanique, accent dont il maîtrise parfaitement les effets sur le public romand. Autre exemple : les Romands désireux d'apprendre le dialecte alémanique se plaignent parfois de la difficulté qu'ils ont à trouver des interlocuteurs natifs disposés à communiquer avec eux en dialecte. Tout se passe donc à leurs yeux comme si les Alémaniques se réservaient le droit au dialecte. Et depuis que l'aile dure de l'UDC[10] a eu un représentant au gouvernement, les imitateurs ne se privent pas d'imiter le français très alémanique du politicien populiste Blocher, stigmatisant cette fois, à travers l'accent, une fermeture politique et un conservatisme attribués par convention à Blocher, champion de la « Suisse profonde ».

La troisième définition peut aussi conduire à l'attribution, à la revendication ou à la reconnaissance de certains droits ou devoirs. Utilisé à Biel-Bienne, le mot *bilinguisme* peut prendre, par exemple, deux significations différentes. Dans la bouche de certains Biennois, le bilinguisme représente simplement le droit d'utiliser en toute circonstance leur langue maternelle. Pour d'autres habitants de la ville, le bilinguisme est certes, comme nous l'avons déjà relevé, aussi un droit, mais avant tout un devoir d'ouverture linguistique, à savoir la pratique de la négociation du choix de la langue.

Cette troisième définition fait ainsi appel à des notions telles que celles d'*attitude* ou de *représentation.* On a souvent montré que ces attitudes et représentations

9. Pour une discussion récente dans une approche comparable à la nôtre, voir Moore, 2006, p. 37-42.
10. L'UDC (Union démocratique du centre) est montée en puissance depuis quelques années, grâce notamment à sa xénophobie ouverte, provoquant des scissions à l'intérieur même du parti.

portaient à la fois sur la langue (prosodie, lexique, syntaxe), la manière de parler ou d'écrire, la culture de ses usagers, le langage en général, la place éventuelle de la langue dans la formation scolaire, les régions où la langue est parlée et les usagers eux-mêmes.

Représentations sociales et définition du bilinguisme

Il va sans dire que les attitudes et représentations jouent un rôle important dans la valeur attribuée au bilinguisme d'une personne, ainsi que dans la motivation à l'apprentissage (voir notamment Py éd., 2000 ; Moore éd., 2001 ; Cavalli *et al.*, 2003). D'une manière générale, un bilinguisme français / anglais est plus prestigieux ici que, par exemple, un bilinguisme français / estonien, l'anglais étant considéré comme la langue par excellence du pouvoir économique, politique et scientifique.

Cette première observation nous montre que, d'une part, les représentations sur les langues sont très souvent liées à d'autres représentations (sur la communauté, le pays, etc.) et, d'autre part, les représentations linguistiques portent davantage sur les langues prises individuellement que sur le bilinguisme en tant que tel. En effet, on développe toutes sortes de discours sociaux sur l'anglais, le français, le romanche, le portugais, l'albanais, mais on peine à se représenter le bilinguisme comme objet de réflexion et il constitue en quelque sorte un candidat à première vue peu intéressant.

Langue X → langues en général → diversité linguistique → bi-/plurilinguisme

Cette gradation se vérifie par un examen détaillé des représentations sociales du bilinguisme, qui met en évidence la centralité de l'aspect 2 développé ci-dessus, à savoir les connaissances. Très souvent, on projette en effet un point de vue monolingue sur le bilinguisme, perçu comme une addition de compétences monolingues. Il demeure ainsi difficile de développer une représentation originale du bilinguisme, le saisissant comme un répertoire pluriel, complexe et articulé à une compétence homogène (voir, ici même, la notion de compétence plurilingue présentée par Candelier et Castellotti : « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) »).

Derrière les représentations se trouvent des attitudes correspondant aux dispositions internes d'un individu vis-à-vis d'un élément de son environnement. Elles se manifestent sous forme d'ouverture / fermeture, attrait / répulsion, sympathie / indifférence et portent assez rarement sur le bilinguisme en tant que tel, mais plutôt sur les langues du répertoire et, au-delà, sur les locuteurs, leur appartenance nationale, etc. Les attitudes sont liées à la socialisation et s'appuient parfois sur des formules stéréotypées.

Les stéréotypes sur les langues, les communautés linguistiques ne manquent pas (voir notamment Oesch-Serra et Py, 1997). On dira par exemple « le suisse-allemand,

c'est une maladie de la gorge », ou « les Genevois ont la gorge bronzée », selon une formule du type « (tous) les *X* sont / font *y* ». Là encore, peu de stéréotypes portent directement sur le bilinguisme, mais plusieurs fleurissent dans les situations de contact de langues. En fait, les stéréotypes remplissent essentiellement deux fonctions. D'une part, ils permettent d'attribuer un individu à un groupe et de renforcer la cohésion d'une communauté, qui se reconnaît dans les mêmes formules. D'autre part, ils alimentent une sorte d'économie discursive, en fournissant du « prêt-à-parler », dont l'enjeu premier consiste à maintenir le lien social. Les stéréotypes correspondent d'une certaine manière à des représentations figées, non soumises à discussion, implicitement reconnues par une communauté. Mais les représentations ne se limitent évidemment pas à de telles formules.

Le caractère social des représentations se manifeste de deux manières, par leur caractère implicite (reconnaissance spontanée) et par leur négociation (remise en question). Elles apparaissent ainsi autant comme ressources pour le discours que comme produit de l'interaction verbale. Ces deux aspects débouchent sur la distinction entre représentations de référence et représentations d'usage (Py, 2004) ou sur celle entre représentations préconstruites et représentations co-construites (Gajo, 2000). Le bilinguisme entre dans les deux dynamiques, donnant lieu à des représentations d'usage parfois très nuancées, appuyées sur une expérience de la communication bilingue, mais souvent relayées, explicitées au moyen de représentations de référence permettant la compréhension immédiate de la part de l'interlocuteur. Plus précisément, il faut remarquer que les arguments autour du bilinguisme se construisent très souvent sur des paramètres du type 2 (voir ci-dessus), la connaissance en langues étant perçue en général comme l'indicateur principal du bilinguisme. Par exemple, lors d'une conférence, demander aux participants bilingues de se manifester appelle des levers de main plutôt timides, des regards interrogateurs vers les voisins. Les personnes vivant un bilinguisme régulier au sens de la première définition, basée sur les pratiques, hésiteront à se catégoriser comme bilingues, activant par là une représentation de référence assez éloignée de leur expérience. D'autres vont se manifester en modalisant d'emblée leur position : « Je suis bilingue, mais… », « Je suis presque bilingue », « Je ne suis pas un parfait bilingue. » Qu'on y croie ou non, on appuie souvent son argumentation sur l'idée d'un équilinguisme, dont on se sent plus ou moins éloigné ou dont il serait peu convenable de se vanter.

On trouve le même type de phénomènes dans les références diatopiques (Cavalli, 2000) autour du bilinguisme. En effet, une communauté linguistique aura tendance à positionner ses pratiques linguistiques en référence à d'autres communautés, reconnues comme emblématiques. En Suisse, on verra par exemple que la ville de Biel-Bienne est régulièrement convoquée dans l'argumentation (Borel et Gajo, 2006, parlent de « référence zéro »), comme exemple d'un « vrai » bilinguisme dont on ne peut être que plus ou moins éloigné. Là encore, on s'attache plutôt au critère de la connaissance supposée équilibrée des deux langues qu'aux pratiques sociales pluri-

lingues observables dans la communauté. Les pratiques, quand elles sont prises en compte, fonctionnent ainsi comme un indice de connaissance.

La forte valorisation du critère « connaissance » tend à consolider le point de vue monolingue sur le bilinguisme et à occulter les manifestations propres du parler bilingue (voir ci-dessous), en considérant par exemple le *code-switch* comme un malheureux mélange. On en vient parfois même à valoriser des notions comme celle de semilinguisme (Edelsky *et al.*, 1983), faisant écho à celle d'équilinguisme. Or, définir le semilinguisme suppose de pouvoir définir la maîtrise accomplie d'une langue et, partant, de pouvoir clairement établir ce que serait le monolinguisme, notion demeurant floue et sans grand intérêt. Il faut préciser à ce propos que les représentations sociales entretiennent des liens avec les représentations savantes, et que celles-ci se sont considérablement réorientées au cours du XX^{e} siècle. Selon Baker (1988), on serait parti d'une mise en garde contre les effets négatifs du bilinguisme pour arriver à une période (la nôtre) qui insiste sur ses effets positifs. L'originalité des pratiques bilingues n'a donc été reconnue que progressivement.

Le territoire du bilingue : apprentissage, discours et culture

Le bilinguisme de la personne n'est pas une notion absolue et ne représente pas un état stable. Suivant ses expériences linguistiques, le locuteur se trouve en position de mettre en jeu ses ressources et de faire évoluer son répertoire. Par ailleurs, son discours se caractérise par des marques particulières, souvent stigmatisées d'un point de vue normatif monolingue mais directement liées à son potentiel communicatif bilingue. Enfin, la connaissance et l'usage des langues supposent aussi un contact avec les cultures, d'où la nécessité de préciser les liens entre bilinguisme et biculturalisme.

Bilinguisme *vs* exolinguisme

Notre esquisse de définition est faite de paramètres variables et continus, et ne comporte aucune frontière géométrique. On se trouve dans le domaine, analogique, du « plus ou moins », et non dans celui, digital, du « A ou B ». Nous nous arrêtons un moment sur un aspect qui met en évidence l'intérêt de la dimension analogique, à savoir les cas où un (ou plusieurs) interlocuteur(s) ne sait (savent) pratiquement qu'une des langues utilisables. Imaginons un échange entre deux personnes monolingues dont aucune ne connaît la langue de l'autre. On peut imaginer par exemple un ethnologue demandant l'hospitalité dans un village dont les habitants parlent une langue qu'il ignore ; et que ces habitants eux-mêmes ne comprennent pas la langue de l'ethnologue. Cette ignorance est évidemment un obstacle sérieux à la communication. Mais pas forcément insurmontable, comme le montre l'expérience.

Le contexte permet de se mettre d'accord sur un minimum de connaissances de la langue encore inconnue, de sorte que, si tout va bien, les interlocuteurs deviennent vite un peu bilingues. On désigne ce « un peu bilingue » par « exolingue ». Une interaction est dite « exolingue » lorsqu'elle se déroule dans une langue connue de manière inégale par les interlocuteurs, cette inégalité étant à l'origine des obstacles qu'ils traitent comme tels.[11] Par contraste, on qualifie d'endolingue une interaction entre des personnes partageant une même langue, créant ainsi la possibilité théorique d'une intercompréhension « parfaite ». Cet axe exolingue *vs* endolingue est un outil précieux dans les études sur l'appropriation de L2 (Matthey, 1996).

Parler bilingue et marques transcodiques

Quelles sont les manifestations observables du contact de langues chez les individus ou dans les groupes ? La réponse la plus fréquente est sans doute l'*accent*. On dit volontiers d'une personne d'origine étrangère qu'elle parle notre langue sans accent, ou avec un accent italien plus ou moins marqué, ou encore avec un accent indéfinissable. On peut dire aussi que l'accent italien est plus joli que l'accent allemand. Le terme d'*accent* signifie pratiquement que le locuteur emprunte des traits propres à sa langue d'origine, et ceci non seulement dans sa prosodie, mais aussi dans tous les constituants de la langue. L'accent pourra comporter par exemple une tendance à assourdir certaines consonnes, à surexploiter une structure sujet + verbe + complément du verbe, à omettre les pronoms sujets. Ou encore à calquer un néologisme sur un modèle emprunté à sa première langue, etc. L'accent manifeste de diverses manières la présence, officielle ou clandestine, de *l'autre* langue. Nous avons pris l'habitude de rassembler ces phénomènes sous le terme global de *marques transcodiques*.[12] Souvent condamné, le recours à ces expressions est cependant l'objet de nombreuses études, le plus souvent sur les notions de *code-switch* ou d'*alternance*.[13]

Tous les bilingues pratiquent parfois des changements de langue, de manière plus ou moins consciente. Les raisons de ces changements sont multiples et ont été étudiées par de nombreux chercheurs (voir la bibliographie). Par exemple, on change de langue parce qu'on n'y trouve pas un mot jugé indispensable. Ou pour tirer parti de différences de connotations. On introduit parfois aussi une marque transcodique pour renforcer la structure polyphonique d'un discours. Ou encore pour rappeler que nous avons quelques racines dans une autre culture.[14]

On peut regrouper les marques transcodiques de diverses manières, au moyen d'un axe continu qui va d'une fusion des langues à un contraste fortement marqué.

11. Voir par exemple Porquier (1984), Alber & Py (1986), De Pietro (1988), Py (1995).
12. Voir par exemple Lüdi & Py (2002, p. 141-171).
13. Voir notamment Grosjean (1982).
14. Voir, ici même, Sophie Alby, « Alternances et mélanges codiques ».

Il y a fusion lorsque les changements de langues ont pour raison principale un enrichissement momentané des ressources verbales. Le mot *challenge* est-il français ou anglais ? On répondra probablement qu'il existe dans les deux langues, et que les deux langues se croisent brièvement au moment de son utilisation. Mais, là encore, la façon de prononcer le mot (à la française ou à l'anglaise) fournira des informations différentes. Dans d'autres cas, ce qui frappe est le contraste, la rupture introduite dans l'énoncé par l'occurrence d'un élément emprunté. Rupture phonologique, morphologique, syntaxique, plus ou moins visible selon les interlocuteurs et le contexte. Rupture qui crée un foyer d'attention sur un aspect saillant du message lié à l'élément focalisé. Jakobson parlerait de fonction poétique. D'ailleurs, la littérature fournit de bons exemples.[15] Dans le roman de Philippe Claudel, *l'autre* langue (un dialecte germanique) manifeste essentiellement la présence de deux langues dans son monde romanesque et aborde le thème de *l'étrangéité*. La connaissance que les lecteurs pourraient avoir de ces langues ne joue visiblement aucun rôle dans la compréhension du roman. Seule compte l'étrangéité et les détours linguistiques vers un ailleurs qui lui est essentiel.

Bilinguisme et biculturalisme

Le plurilinguisme est par principe lié à plusieurs cultures. Tout le monde en paraît persuadé, mais ces liens doivent être précisés. Voici l'esquisse d'un inventaire possible.

Chaque langue donne accès à des textes écrits ou oraux, et notamment à des documents culturels. Par exemple, une certaine maîtrise du français permet une lecture du texte original de *L'espoir* de Malraux ou des *Essais* de Montaigne.

Chaque langue est régie par toutes sortes de normes, dont certaines au moins peuvent être catégorisées comme culturelles, dans la mesure où elles définissent des maximes sociales, tels des actes de langage comme *remercier, vouvoyer, inviter, refuser, prier*, etc. La réalisation de tels actes de parole suppose que les interlocuteurs soient conscients des conditions socioculturelles qu'ils présupposent.

Les malentendus révèlent parfois des différences culturelles importantes. Par exemple, le tutoiement peut aussi bien être perçu comme manque de respect que comme reconnaissance d'une solidarité sociale. Ou encore, une même question peut être comprise comme indiscrète ou comme marque de bienvenue et d'intérêt poli pour autrui. L'expérience du malentendu découle de conduites inadaptées. Elle est parfois douloureuse.

Les langues sont constituées non seulement d'unités telles que des morphèmes

15. Par exemple, Philippe Claudel dans *Le rapport de Brodeck*, Paris, Stock, 2007, ou, de manière plus générale, la littérature antillaise francophone.

ou des règles syntaxiques, mais aussi d'éléments préfabriqués, sous la forme de fragments de discours qui sont de véritables prêts-à-penser.

Selon Grosjean (1993b), la personne biculturelle répond à deux critères : d'une part, elle peut être reconnue comme relevant de chacune des cultures en question et, d'autre part, elle réalise une synthèse des deux cultures. Comme pour le bilinguisme, le biculturalisme ne se confond pas avec la simple addition de deux monolinguismes en parallèle.

Bi-plurilinguisme et didactique du plurilinguisme

Tel qu'envisagé ci-dessus, le bi-plurilinguisme ne correspond pas forcément à un état stable, et encore moins à l'aboutissement ultime d'un processus d'acquisition. Les pratiques bi- / plurilingues varient et configurent des ressources langagières souples au sein de ce qu'il est convenu d'appeler la compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997). Comprendre le fonctionnement du bilinguisme suppose ainsi d'établir le lien avec les conditions de sa mise en place, de son acquisition. C'est dans ce sens que nous proposons une brève réflexion sur la didactique du plurilinguisme[16], à laquelle nous voyons ici trois raisons fondamentales :

– Les travaux sur le bilinguisme ont mis en évidence le poids des paramètres sociaux, comme l'axe scolaire / extrascolaire ;

– Les travaux sur le bilinguisme ont aidé au développement des théories du contact de langues, de la personne et de la société bilingues, interprétées et prises en compte de manière très variable sur le terrain éducatif ;

– Les phénomènes langagiers existent et évoluent en bonne partie dans la dynamique des représentations sociales, elles-mêmes alimentées, transmises, rediscutées sur le territoire scolaire.

Ainsi, la question de la diversité linguistique et/ou du plurilinguisme intervient de plus en plus dans les démarches pédagogiques. On s'interroge plus directement sur les langues en présence, leur contact, dans une perspective qui évite l'isolationnisme. La réflexion touche la didactique des langues secondes ou étrangères, l'enseignement bi- / plurilingue, mais aussi la didactique de la langue de scolarisation (déjà L2 ou L3 pour des élèves issus de la migration) et les pratiques d'éveil à la diversité.

Dans les documents récents du Conseil de l'Europe (Beacco et Byram, 2003), on opère une distinction générale entre formation plurilingue et éducation au plurilinguisme.[17] La première vise le développement du répertoire pluriel de l'élève à travers

16. Pour un développement détaillé de ce courant et des méthodes qui en sont issues, nous renvoyons à Candelier et Castellotti, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », ici même.
17. Cette distinction, à notre sens utile à la clarification des choix éducatifs, n'apparaît plus directement dans la version de 2007.

la mise en place de ressources étalonnables, notamment dans la grille du *CECR* (*Cadre européen commun de référence pour les langues*). Elle travaille sur les pratiques. La seconde vise avant tout l'émergence d'une attitude favorable aux langues, aux cultures, à leur diversité. On souhaite la formation d'un citoyen non seulement compétent, mais tolérant et ouvert. On se centre ainsi sur les attitudes et les représentations.

La formation plurilingue et l'éducation au plurilinguisme s'inspirent toutes deux de la recherche sur le contact de langues, mais celle-ci travaille en quelque sorte en amont, sur une prédisposition au contact, alors que celle-là théorise le contact et prend directement appui sur lui. En revanche, dans la didactique des langues étrangères ou secondes au sens traditionnel du terme, le contact demeure virtuel, non didactisé et parfois même évité. La démarche se situe en quelque sorte en aval des phénomènes de contact.

La didactique (ou la sociodidactique) du plurilinguisme constitue une catégorie émergente dans les recherches des quinze dernières années (voir notamment Billiez éd., 1998 ; Meissner, 2007 ; Candelier et Castellotti, ici même). Elle s'appuie sur deux présupposés essentiels :

– Apprendre des langues signifie construire un répertoire plurilingue ;

– Enseigner des langues signifie, d'une part, stimuler la construction du plurilinguisme et, de l'autre, s'appuyer sur l'observation du plurilinguisme en construction.

Ces présupposés débouchent sur les principes suivants :

– La didactisation du contact de langues : les langues sont considérées comme naturellement en contact, socialement et/ou dans le processus d'apprentissage d'une L2 ; ce contact ne peut être laissé en périphérie des curriculums linguistiques et ne peut être défini à l'extérieur de ceux-ci ;

– Le bi- / plurilinguisme comme but et comme moyen : si la maîtrise d'un répertoire pluriel demeure un but fondamental pour la didactique des langues, la didactique du plurilinguisme donne un statut au bi- / plurilinguisme comme compétence en construction, déterminant très vite les apprentissages successifs et réinvestie en permanence ;

– La distinction entre micro- et macro-alternance[18] : la didactisation du contact de langues et la prise en considération du bilinguisme comme moyen conduit à un intérêt pour les marques transcodiques et notamment pour le *code-switch* ; les phénomènes de micro-alternance sont toutefois mis en relation avec les phénomènes de macro-alternance, qui permettent, au niveau didactique, de programmer une succession de tâches alternativement monolingues en L2 et en L1 ; il s'agit alors de mettre en place des ressources bilingues pour / par des tâches essentiellement monolingues (mode monolingue), comme c'est souvent le cas dans le monde socioprofessionnel ;

18. Une nuance supplémentaire peut être établie entre macro- et méso-alternance (voir notamment Gajo, 2007 et Müller *et al.*, 2012), mais nous n'entrons pas en matière ici.

– La prise en compte de la L2 comme langue d'enseignement : si la L2 continue à fonctionner comme matière enseignée, elle intervient aussi comme langue d'enseignement de différentes disciplines ou tâches scolaires (enseignement bilingue) et pose alors des enjeux nouveaux.

La didactique du plurilinguisme implique alors un regard curriculaire large et un regard transversal ainsi que longitudinal sur les ressources de l'apprenant, vues comme une *compétence plurilingue de communication*. Elle met en synergie linguistique et didactique et permet de donner corps à la définition du bi-plurilinguisme et, partant, à celle de langue. Parler par exemple d'approches plurielles et partielles implique un repositionnement au niveau de la langue. Mais cela nécessite aussi d'activer une perspective globale, à même de repérer la dynamique du contact de langues ainsi que la place de chacune d'elles au sein du répertoire pluriel. Le rôle de la L1 ayant souvent été négligé (voir Castellotti, 2001, pour une étude circonstanciée de ce rôle), il s'agit de s'y intéresser dans le cadre d'une réflexion générale, sur les langues de l'éducation et, parmi celles-ci, les langues de scolarisation (voir en particulier Coste *et al.*, 2007 ; Beacco *et al.*, 2010).

Quelques notions à réinterroger

Les réflexions sur le bi- / plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme poussent à remettre toujours plus en question l'opposition entre L1 et L2, du côté des langues, et celle entre natifs et non-natifs, du côté des locuteurs. Par exemple, convient-il de qualifier un apprenant du français de non francophone ? Ceci supposerait de pouvoir définir un stade à partir duquel on devient francophone. Quel critère définitoire appliquer en premier, parmi les trois présentés plus haut ? Du point de vue des pratiques en tout cas, un locuteur non francophone correspond, paradoxalement, à une personne qui parle le français, mais comme bi- / plurilingue et non comme monolingue. Si la notion de « non-francophone » demeure pratique dans le champ éducatif, il faut toutefois considérer que, dans une perspective bi- / plurilingue, elle devient extrêmement fragile.

Par ailleurs, la L2 constituera, quand elle est utilisée comme vecteur d'instruction (enseignement bilingue), une langue seconde de scolarisation plutôt qu'une langue étrangère. Elle redéfinira aussi le rapport à la L1 par le développement d'un sentiment d'étrangéité (voir ci-dessus) ou d'altérité, indispensable à tout processus d'apprentissage (Py, 1992 ; Ricœur, 2004). La langue « étrange » devient ainsi la condition de la mise en route du travail d'apprentissage.

Si la notion d'étrangéité neutralise en partie l'opposition entre L1 et L2, on devra remarquer que les approches communicatives en didactique des L2 ont parfois le projet de ramener autant que possible le processus d'apprentissage de L2 à celui de L1, en s'appuyant notamment sur le critère de l'authenticité. Favoriser l'appren-

tissage revient alors à mettre l'apprenant en situation « socialement authentique ». Sans entamer ici une discussion de cette notion, problématique, on soulignera que l'authenticité vécue par les locuteurs de L2 implique forcément le contact de langues, dimension souvent gommée par le recours à des situations typiques impliquant des natifs.

En définitive, le développement d'une perspective bi- / plurilingue sur l'enseignement / apprentissage comporte des implications non seulement pour l'avènement d'une didactique du plurilinguisme, mais pour le renouvellement des cours plus « ordinaires » de langue et les pratiques éducatives en général.

Références

ALBER Jean-Luc et PY Bernard, 1986, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Études de linguistique appliquée*, n° 61, p. 78-91.

BAETENS BEARDSMORE Hugo, 1986, *Bilingualism : basic principles*, Clevedon, Multilingual Matters.

BAKER Colin, 1988, *Key issues in bilingualism and bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2003 et 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/lang/fr (18 juillet 2012).

BEACCO Jean-Claude *et al.*, 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

BILLIEZ Jacqueline éd., 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.

BLOOMFIELD Léonard, 1933, *Language*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

BOREL Stéphane et GAJO Laurent, 2006, « Les références diatopiques dans l'argumentation autour du bilinguisme », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n° 43, p. 49-69.

BROHY Claudine et PY Bernard, 2008, « Espaces plurilingues. Les discours dans la ville », C. Kramsch, D. Lévy et G. Zarate, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives contemporaines, p. 287-292.

CASTELLOTTI Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.

CAVALLI Marisa, 2000, « La notion de contrastivité dans la mise en mots des représentations sociales. Remarques méthodologiques sur le bilinguisme en vallée d'Aoste », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n° 32, p. 147-164.

——, 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du val d'Aoste*, Paris, Didier, CRÉDIF, « Langues et apprentissage des langues ».

CAVALLI Marisa *et al.*, 2003, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au val d'Aoste*, Aoste, Istituto Regionale di Ricerca Educativa della Valle d'Aosta, « Documents ».

COLIN Paul, 2004, « (Co)existence d'une ou plusieurs langues dans un pays ou un individu : un tour d'horizon terminologico-historique », *Voies vers le plurilinguisme*, G. Holtzer éd., Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 25-32.

COSTE Daniel *et al.*, 2007, *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DE PIETRO Jean-François, 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société*, n° 43, p. 65-89.

EDELSKY Carole *et al.*, 1983, « Semilingualism and language déficit », *Applied linguistics*, n° 5, p. 113-127.

ELMIGER Daniel et CONRAD Sarah-Jane éd., 2006, *Le projet bil.bienne : bilinguisme à Bienne. Kommunikation in biel*, n° 43 de *Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL).

GAJO Laurent, 2000, « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n° 32, p. 39-53.

——, 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Trema*, n° 24.

GAJO Laurent *et al.* éd., 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, « Langues et apprentissage des langues ».

GROSJEAN François, 1982, *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

——, 1993a, « La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds », *Nouvelles pratiques sociales*, n° 6/1, p. 69-82.

——, 1993b, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n° 19, p. 13-42.

——, 2010, *Bilingual. life and reality*, Cambridge, Londres, Harvard University Press.

LEBRUN Yvan, 1982, « L'aphasie chez les polyglottes », *Linguistique*, n° 18, p. 129-144.

LUCCI Vincent, MILLET Agnes, BILLIEZ Jacqueline, SAUTOT Jean-Pierre et TEXIER Nicolas, 1998, *Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*, Paris, L'Harmattan.

LÜDI George et PY Bernard, 2002 [1986], *Être bilingue*, Berne, Lang (2e édition revue et complétée).

LÜDI George et PY Bernard éd., 1994, *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Âge d'homme.

MACNAMARA John, 1967, « The bilingual's linguistic performance : a psychological overview », *Journal of SOCIAL ISSUES*, n° 23/2, p. 58-77.

MATTHEY Marinette, 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang (2e édition revue et complétée en 2003).

MEISSNER Franz-Joseph, 2007, « Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik », *Kommukative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*, n° 3 de *Sprachenlernen Konkret*, E. Werlen et R. Weskamp éd., Schneider Verlag Hohengehren GmbH, p. 81-101.

MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, « Langues et apprentissage des langues ».

MOORE Danièle, éd., 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, « Essais ».

MOORE Danièle et GAJO Laurent éd., 2009, « French voices on plurilingualism and pluriculturalism : theory, significance and perspectives », *International journal of multilingualism*, n° 6/2.

MÜLLER Gabriele *et al.*, 2012, « Participation, ressources plurilingues et élaboration des connaissances dans l'enseignement supérieur », *Interactions cosmopolites : l'organisation de la participation plurilingue*, L. Mondada et L. Nussbaum éd., Éditions Lambert Lucas.

OESCH-SERRA Cecilia et PY Bernard, 1997, « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, n° 27, p. 29-49.

OESCH-SERRA Cecilia et PY Bernard éd., 1996, *Le bilinguisme*, n° 7 d'*Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*.

PORQUIER Rémi, 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Acquisition d'une langue étrangère III*, B. Py éd., Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, p. 17-47.

PORQUIER Rémi et PY Bernard, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère. Contextes et discours*. Paris, Didier, CRÉDIF, « Essais ».

PY Bernard, 1992, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n° 2, p. 113-126.

——, 1995, « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme », *Cahiers de praxématique*, n° 25, p. 79-95.

——, 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, p. 495-503.

——, 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, n° 154, p. 6-19.

——, 2005, « Représentations métalangagières et malentendus dans l'enseignement plurilingue », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 19, p. 73-81.

PY Bernard éd., 2000, *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, n° 32 de *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*.

RICŒUR Paul, 2004, *Sur la traduction*, Paris, Bayard.

ROMAINE Suzanne, 1989, *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.

TODOROV Tzvetan, 1981, *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Seuil.

WERLEN Iwar, 2008, *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. Schlussbericht*, Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR 56.

ZARATE Geneviève, KRAMSCH Claire et LÉVY Danièle éd., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives contemporaines.

4. CATÉGORISATIONS

CYRIL TRIMAILLE ET MARINETTE MATTHEY

La perception de notre environnement, en lien avec notre manière de l'interpréter, de délimiter les objets qui le constituent et de les nommer, voire, éventuellement, d'agir sur lui, repose sur notre façon de catégoriser le réel, qu'il soit physique ou symbolique. Aucun sujet, aucun objet, aucun phénomène n'échappe en effet à l'activité classante et désignante des êtres humains. Les ressources et les pratiques langagières font partie de cet environnement, et font elles-mêmes l'objet de catégorisations, tout en contribuant à configurer cet environnement.[1]

Les langues existent et ont un nom... cet énoncé qui paraît frappé du sceau de l'évidence pour la plupart des locuteurs et des linguistes mérite d'être ici questionné et resitué dans la problématique du plurilinguisme et des contacts des langues, et dans la dialectique entre des catégories lexicales par définition discrètes (noms : *occitan*, *provençal*, *serbo-croate*, *serbe*, etc., ou syntagmes divers : *français de Suisse romande*, *« langue des jeunes »*, *tokharien b*, etc.) et l'ensemble des ressources et pratiques linguistiques qui se laissent appréhender sous forme de continuum.

Mais on peut se demander avec Robert Le Page (1997, p. 21) « what is a language ? », ou avec Patrick Sériot (1997, p. 167) s'il faut nécessairement que les langues aient un nom ; et plus fondamentalement encore, s'interroger avec Cécile Canut (2000, 2007) sur les répercussions du travail des linguistes concernant la / les qualité(s) de la langue ou des langues et des variétés linguistiques.

1. Le fait que les langues soient à la fois objets et ressources de catégorisation induit une réflexivité : voir entre autres les études sur le métalangage, Rey-Debove, 1978 ou, plus spécifiquement en sociolinguistique, Jaworski, Coupland et Galasinski, 2004. Nous ne nous intéresserons pas ici au rôle central des langues dans tout processus de catégorisation (voir par exemple les nombreux travaux en ethnolinguistique, et de façon emblématique, ceux sur la catégorisation des couleurs, Berlin et Kay, 1969.

Les critères à partir desquels un ensemble de ressources langagières est distingué, puis cristallisé, clos, homogénéisé par l'appellation *langue* (X et non Y), *dialecte*, *créole*, *koinè*, etc., sont loin de faire l'objet d'un consensus. Ni les locuteurs, ni les institutions, ni les linguistes ne s'entendent sur ces critères, comme nous le verrons à diverses reprises dans ce chapitre. On peut même encore se demander, pour poursuivre cette série de questions faussement naïves, si les langues existent, si elles ne sont pas des signifiés sans référents, construits par les locuteurs-catégorisateurs[2], et ne fonctionnant que pour et par leurs discours.

Si la catégorisation concerne au premier chef les ensembles symboliques que sont les « langues », sans doute serait-il plus prudent, et moins réducteur, de considérer ces langues comme des (ensembles de) lectes formant des « diasystèmes polynomiques » [3], le terme « lecte »[4] (Bavoux, 1997a) ne préjugeant en rien du degré de grammatisation (Auroux, 1994) et de reconnaissance / légitimitation (Bourdieu, 1982 ; Marcellesi, 2003 [1986]) de tels ensembles. C'est la position de principe qu'adopte Weinreich (1953) lorsqu'il pose, au début de son ouvrage fondateur *Languages in contact* : « [p]our le but de cette étude, il importe peu que les deux systèmes soient des "langues", des "dialectes de la même langue", ou des "variétés du même dialecte" » (p. 1).

Le sens de « lecte » est équivalent à celui de « variété linguistique », lexie adoptée par les rédacteurs du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques* « comme terme générique neutre, chaque fois qu'il a paru utile d'éviter le mot *langue* qui relève d'un jugement de valeur (langue = *vraie* langue) » (Beacco et Byram, 2007, p. 128 – glossaire). En effet, la désignation d'un ensemble de ressources langagières par le vocable *langue* est déjà la résultante d'une opération de catégorisation, qui tend à distinguer cet ensemble d'autres ensembles auxquels le label est dénié. Cet effet de catégorisation, lié à l'attribution ou non de la qualité de *langue*, a été étudié par la sociolinguistique dans des contextes divers et nombreux que nous aborderons dans la section 3.

Par ailleurs, il nous semble raisonnable de postuler que toute catégorisation d'un lecte (par exemple celle conférant à celui-ci la qualité de « langue ») s'opère toujours relativement à d'autres lectes. Qui dit catégorisation dit situation de contact et réciproquement, puisque en l'absence de distinction entre lectes, et donc de catégori-

2. Mais aussi par les linguistes : voir le sous-titre des *Essais de linguistique* de Calvet (2004) : *La langue est-elle une invention des linguistes ?*
3. L'usage que nous faisons de *polynomique* ne retient de la définition princeps de Marcellesi (1984, p. 314) que le « caractère abstrait de l'unité de toute langue », mais n'implique pas l'intertolérance des locuteurs qui reconnaissent plusieurs modalités d'existence d'une langue, sans hiérarchisation ou spécialisation fonctionnelle.
4. Au sens de Robillard (2000, p. 55 et 77) pour qui « ce terme est sans doute le plus neutre que l'on puisse trouver à utiliser dans cette perspective qui étudie les processus de catégorisation, où il importe de ne pas prendre parti prématurément ». Dans ce cas, « lecte » désigne un ensemble de variantes apparaissant conjointement dans une variété parlée ou écrite.

sation, on ne peut parler de situation de contact. En effet, excepté peut-être pour la catégorisation savante en types structuraux, il nous semble pertinent de considérer le postulat selon lequel tout acte, toute opération de catégorisation d'un lecte a forcément un rapport avec la ou les situations de contact dans laquelle / lesquelles se trouve, ou s'est trouvé, ce lecte. D'abord parce qu'il n'existe pas de langue isolée (« no truly isolated languages exist », Gadet et Jones, 2008, p. 238), que le « contact de langues est partout et qu'en fin de compte on pourrait être tenté d'identifier toutes les langues du monde d'aujourd'hui comme ayant des origines créoles » (Mufwene, 2003, p. 11).[5] Ensuite parce que, comme l'affirme encore Mufwene (2005, p. 41) à propos de l'émergence du portugais et de l'espagnol, en matières de lectes, « l'identification de l'un implique aussi la reconnaissance de l'autre comme parler différent ».

Les linguistes ne sont évidemment pas les seuls à catégoriser les langues. Classer et/ou nommer des langues relève aussi de l'activité pratique des locuteurs et des institutions – Nicolaï et Ploog (ici même, « Frontières ») parlent d'*acteurs séculiers* pour désigner les premiers et d'*acteurs réguliers* pour les seconds. Les classements et les noms auxquels aboutissent les opérations de catégorisation de ces acteurs sociaux relèvent souvent d'une perspective qui porte un jugement de valeur, inscrit dans une certaine idéologie politico-linguistique (voir les connotations des noms comme *dialecte*, *patois*, *standard*, *argot*, *langue maternelle*, *étrangère, etc.*). Mais un bref examen de l'histoire des catégorisations savantes (voir ci-dessous, « La catégorisation en sociolinguistique ») permettra de souligner que l'activité scientifique est loin d'être imperméable à l'idéologie.

Le phénomène de catégorisation a été constitué en objet et investi sous différents angles par les sciences humaines et sociales (ethnologie, anthropologie, sociologie, psychologie, géographie). Nous proposons ci-dessous quelques jalons théoriques permettant de saisir les enjeux majeurs de ce processus.

Historique de la notion

Si les linguistes ont mené des activités de catégorisation dès l'origine des sciences du langage, s'ils ont réfléchi aux critères permettant de fonder des catégories pertinentes pour classer la « masse langagière », ils ne se sont guère interrogés en revanche sur les caractéristiques qui sous-tendent ce processus.

C'est aux mathématiques et à la logique formelle que l'on doit les notions d'« intension » et d'« extension » qui permettent de mettre en évidence les deux

5. Même s'il affirme avec force le principe de l'omniprésence des contacts, l'auteur n'ignore ni ne nie que les langues aient pu évoluer sous l'influence décisive de facteurs internes, et récuse une telle application généralisée du terme *créole* à toutes les langues.

activités cognitives différentes liées à la catégorisation. L'*intension* renvoie aux critères qui définissent une catégorie, l'*extension* aux objets qui entrent ou non dans la catégorie préétablie en fonction de ces critères. Catégoriser implique deux opérations cognitives basiques : d'une part, regrouper ou séparer ; d'autre part, décider si tel ou tel objet fait partie ou non de la catégorie préexistante.

En psychologie cognitive, la théorie des prototypes développée par Eleanor Rosch et ses collaborateurs est également un outil conceptuel intéressant pour rendre compte des phénomènes de catégorisation (Rosch et Lloyd, 1978). La théorie des prototypes repose sur une intuition du sens commun que chacun peut vérifier en demandant à autrui de nommer un oiseau, par exemple. En Europe, *moineau* ou *pinson* seront plus souvent produits que *pingouin*.

Selon cette théorie, il y aurait un niveau de base auquel nous traitons les objets du monde perçu, niveau privilégié pour développer à la fois la dimension horizontale de la discrimination (catégories subordonnées, dont l'extension est réduite et l'intension développée) et la dimension verticale de la généralisation (catégories super-ordonnées, dont l'extension est élargie et l'intension réduite). Ainsi, on s'assoit en général sur une *chaise* (niveau de base), pas sur une *chaise de cuisine* ou une *chaise paillée* (niveau subordonné), ni sur un *siège*, et encore moins sur un *meuble* (niveau super-ordonné).

Cette théorie semble bien s'appliquer aux représentations ordinaires des lectes : le niveau de base serait celui des *langues*, auquel seraient associés un niveau subordonné comprenant les *dialectes*, les *patois* et un niveau super ordonné organisé en *familles* ou groupes de langues (*langues bantoues*, *indo-européennes*, *sino-tibétaines* mais aussi *vocales* vs *gestuelles*, *naturelles* vs *auxiliaires*, etc.).

Enfin, la psychologie sociale, dès les années 1950, s'est penchée elle aussi sur les caractéristiques des processus de catégorisation. Tajfel et Wilkes (1963) montrent que l'attribution d'une catégorie entraîne un processus de discrimination : des sujets sont amenés à évaluer la longueur de huit baguettes qu'on leur présente tour à tour, accompagnées ou non de la lettre A pour les quatre plus courtes et de la lettre B pour les quatre plus longues. Les résultats montrent que lorsque les baguettes sont présentées avec les lettres, elles font l'objet d'une catégorisation par les sujets, catégorisation qui les induit à surévaluer la différence entre les deux catégories A et B. Cet effet se manifeste par le fait que les sujets « voient » la plus grande ligne de la série A comme plus courte qu'elle ne l'est en réalité et la plus petite ligne de la série B comme plus longue qu'elle ne l'est en réalité. D'autres expériences permettront de consolider ce résultat : dès qu'il y a catégorisation, l'être humain a tendance à sous-estimer les différences entre les membres d'une même catégorie et à surestimer les différences entre les catégories, que les objets à évaluer soit physiques ou sociaux.

Classer / classifier / catégoriser les langues : aspects historiques et épistémologiques

S'il n'est pas évident de dater précisément l'émergence de travaux sur la catégorisation des langues en tant que telle, on peut constater que l'histoire des idées est jalonnée de points de vue ou de tentatives de classification des langues naturelles que l'on peut considérer comme des opérations de catégorisation, lesquelles laissent apparaître des théorisations parfois implicites de l'activité catégorisante.

Aux origines de la catégorisation savante des langues romanes

Ainsi, si elle n'est sans doute pas la première tentative de classement raisonné de la diversité linguistique, en l'occurrence du domaine néoroman, la tripartition entre langues de *si*, d'*oc* et d'*oïl* popularisée par Dante Alighieri notamment dans *De vulgari eloquentia* a fait date, puisqu'elle perdure depuis le XIII^e^ siècle, même si les territoires respectifs étiquetés par ces dénominations ne correspondent pas à ce que la romanistique moderne nous a enseigné depuis lors.[6] Cette appréhension de la réalité et de la diversité linguistiques préfigure en quelque sorte la dialectologie à venir, dans la mesure où l'auteur s'appuie d'une part sur des données géographiques et démographiques et, d'autre part, sur une variable linguistique pour identifier des frontières linguistiques et catégoriser des variétés issues d'un processus de dialectalisation (et par extension les groupes humains qui les parlent).

Classifications génétiques et typologiques

À la fin du XVIII^e^ siècle et au XIX^e^ siècle, parallèlement au développement des orientations taxinomiques des sciences du vivant, on voit apparaître deux types de catégorisation des langues naturelles qui s'appuient sur des critères opposés, dits « génétiques » ou « typologiques ».

Les catégorisations génétiques

En 1786, l'idée de l'apparentement linguistique du sanscrit, du grec et du latin, ainsi que l'existence de liens génétiques entre ces trois langues, d'une part, et les domaines celtique et gothique, de l'autre, est diffusée par l'Anglais William Jones. C'est sur la base de ses travaux de traduction qu'il en vient à constater des correspondances

6. Laffite Jean et Pépin Guilhem, 2008, « Les domaines d'*oc*, *si* et *oïl* selon Dante », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, Trésor de la langue française au Québec, université Laval. En ligne : www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/Dante-oil-oc-si.htm (8 mars 2012).

systématiques entre toutes ces langues et à postuler leur origine commune. Cette démarche comparatiste sera poursuivie et systématisée au XIX[e] siècle par la linguistique historique, fondée en 1833 par l'Allemand Franz Bopp (1791-1867) qui exploite les différences entre le sanscrit et d'autres langues écrites.[7] Il propose l'historicisme comme principe méthodologique pour comprendre les faits que l'on rencontre à un moment donné de leur histoire et pour combattre l'idée qu'un idiome forme un tout achevé en soi, qui s'explique de lui-même, et enfin pour expliquer le changement des langues, qui, identiques à l'origine, subissent des modifications obéissant à certaines lois. Bopp introduit l'idée de l'évolution des langues, mais cette évolution est avant tout pensée comme l'éclatement d'une « langue mère » (à l'image de la spéciation en biologie) dans le cours de l'histoire et des civilisations qui s'y succèdent, plutôt que comme un effet du contact entre différentes civilisations. Non que le contact entre les langues ne soit pas envisagé, mais il est pensé en termes relativement abstraits de *substrat*, d'*adstrat* et de *superstrat*, et non d'*alternance* ou de *mélange*, comme le font les linguistes aujourd'hui, sur la base de données empiriques et surtout orales du contact des langues, *via* l'étude des pratiques langagières des personnes bilingues (voir Auer, 1999, Muyskens, 2000, pour de bons exemples de cette approche, ainsi qu'Alby, ici même, « Alternances et mélanges codiques »).

Le résultat le plus tangible d'un siècle de comparaisons des langues du continent européen et de l'Inde est l'affirmation de l'existence d'une *protolangue*, d'une langue des origines (*Ursprache*), l'indo-européen, ancêtre commun à de nombreuses langues d'Europe. Cette reconstruction théorique n'est pas une langue, mais une série de racines lexicales, de principes morphologiques, syntaxiques et phonétiques inférés sur la base de la comparaison des différentes langues indo-européennes. La conception d'un indo-européen commun nourrit deux types de représentations encore largement attestées aujourd'hui. Les premières favorisent un certain naturalisme linguistique en assimilant les langues à des organismes vivants, qui, comme les espèces, évoluent, et, comme les individus, naissent et meurent (voir le succès actuel du thème de la « mort des langues », Crystal, 2000). Les secondes permettent de soutenir, en minimisant les différences entre les langues indo-européennes, la croyance en un peuple indo-européen (*Urvolk*), à l'origine du peuplement et de la culture de l'Europe (Martinet, 1994).

Le dernier avatar des conceptions établissant un parallèle entre les évolutions biogénétique et linguistique est le programme néocomparatiste de Ruhlen (1997 [1994]) et de Cavalli-Sforza (1996). Cette approche conjugue une science et une technique modernes (la génétique des populations) avec les conceptions linguistiques

7. Bopp Franz, 1833, *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litthauischen, Gothischen und Deutschen* (Grammaire comparée du sanscrit, zend (avestique), grec, latin, lituanien, gothique et allemand), Berlin, Drückerei der königlichen Akademie der Wissenschaft. En ligne : www.archive.org (5 novembre 2012).

naturalistes du XIX[e] siècle, qui postulent l'existence d'une seule langue et d'un seul groupe humain à l'origine de la diversité linguistique et culturelle actuelle. Le vieux scénario du *Stammbaum* (l'arbre généalogique des langues) est ainsi réactualisé par les savoir-faire développés en génétique. Nous renvoyons entre autres aux critiques de Laks (2002) et de Calvet (2004, chap. 4) pour montrer les apories négligées du rapprochement entre les sciences du vivant et celles du langage.

Le point commun entre toutes ces représentations savantes est qu'elles ne permettent guère de penser les phénomènes de contact, c'est-à-dire tout ce qui relève de l'acculturation des populations et du « métissage » entre les langues, phénomènes qui sont en revanche au centre des travaux en sociolinguistique des contacts de langues.

Les catégorisations typologiques

Parallèlement aux catégorisations génétiques, on voit se développer au XIX[e] siècle une réflexion et une classification basées sur les caractéristiques morphologiques des langues. En 1818, August et Wilhelm von Schlegel proposent de distinguer trois classes : les langues sans structure grammaticale apparente (*langues isolantes*, prototype : le chinois), les langues qui utilisent des affixes (*langues agglutinantes*, prototype : le turc) et les *langues flexionnelles* (toutes les langues indo-européennes). Comme le fait remarquer Auroux (2007, p. 7), ce classement des langues se fait sur « une échelle orientée qui suit une progression vers le raffinement de leur capacités intellectuelles et expressives ». Ce n'est certainement pas un hasard si les langues des comparatistes, comme toutes les langues indo-européennes d'ailleurs, sont au sommet de l'échelle… Le cas du chinois bien sûr pose problème. Comment une civilisation aussi « évoluée » peut-elle parler une langue aussi « primitive » ? Humboldt (cité par Thouard, 2001) est persuadé que « seules les langues grammaticalement formées possèdent une aptitude parfaite au développement des idées ». Face au contre-exemple manifeste du chinois, il affirme (sans connaître cette langue) qu'il ne s'agit que d'un paradoxe apparent. En fait, le style chinois est « trop indéterminé et haché » pour permettre la pensée propre au monde occidental. Ce dernier domine donc à juste titre les autres cultures, puisque ses penseurs et leurs langues occupent l'échelon le plus évolué de l'humanité… La typologie est sauve !

Classement et hiérarchisation

Comme on le voit, au XIX[e] siècle, les travaux typologiques introduisent clairement une hiérarchie entre les lectes, en ne s'intéressant qu'à un certain nombre d'entre eux et en en occultant la grande majorité. Comme le fait remarquer Canut (2000, voir aussi Calvet, 2007), « le travail des linguistes a longtemps été implicitement d'assigner une place aux langues, et de les hiérarchiser ». Il semble que certaines

perspectives génétiques perpétuent aujourd'hui encore une forme de hiérarchisation. Il est à cet égard symptomatique de constater avec Mufwene (2005, p. 32) que certains créolistes dénient aux créoles tout apparentement génétique non seulement avec leurs langues européennes de base, mais avec quelque « famille » que ce soit (voir Nicolaï et Ploog, ici même, « Frontières »). C'est là l'application d'un principe que Mufwene nomme « deux poids deux mesures », qui dénie aux créoles la possibilité d'entrer dans la catégorisation que nous avons appelée prototypique des langues (voir ci-dessus, « Les catégorisations génétiques »). Les créoles ne sont ni des langues, ni des dialectes, ni des patois, et ils ne font pas partie d'une famille linguistique. Les créoles représentent ainsi l'altérité absolue en matière de langue. Cette conception, on s'en doute, ne fait pas l'objet d'un consensus et contraste fortement avec celle qui est présentée par Jacques Leclerc[8] :

> Le créole parlé à La Réunion est à base lexicale de français avec des apports africains (minimes), indiens (ou indo-portugais) et malgaches. Une partie du vocabulaire français provient de la langue parlée par les premiers colons originaires du Nord de la France, notamment le gallo et le bas-normand.

Dans ce cas, la parenté avec le français est clairement revendiquée, et le créole réunionnais aurait « un air de famille » avec les patois normands, ce qui permet de le réintégrer dans la vision prototypique famille-langue-dialecte.

La dialectologie, dans le sillage des comparatistes

Dès la fin du XIX[e] siècle, la dialectologie, ou géographie linguistique, s'intéresse à la variété dialectale en tentant d'en rendre compte de façon figurative sur des cartes et atlas. Ces documents mettent en espace des réalisations phonétiques ou des variantes lexicales correspondant à des points d'enquête et permettent d'établir des isoglosses, frontières linguistiques servant de base à la catégorisation des variétés, mais qui permettent aussi de faire apparaître des solutions de continuité, des dégradés ou des *feuilletages* (Nicolaï, 2003).

Malgré l'indéniable considération pour la diversité et l'hétérogénéité linguistiques (érigées en objet) qu'atteste le recours aux études de terrain, l'approche dialectologique est basée sur la méthode du témoin fiable, c'est-à-dire le plus souvent un homme âgé, vivant en milieu rural, ayant été le moins possible en contact avec d'autres variétés, et peu scolarisé (en anglais le *non educated, old rural male speaker*, voir Gadet, 2007, p. 19). Ce témoin idéal-typique est censé être le dépositaire de la variété « pure » qu'on cherche à décrire. En perpétuant l'idée que le contact « abâtar-

8. Jacques Leclerc, 2008, « La Réunion », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, université Laval. En ligne : www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/reunion.htm (1er janvier 2010).

dit les langues »[9] et que les phénomènes de substrat, d'adstrat et de superstrat ont moins de poids dans l'explication de l'évolution linguistique que les processus endogènes au système en question, la dialectologie montre également sa préférence pour une représentation des langues empreinte d'une idéologie de l'homogène.

Les théories du *Sprachbund*

Les représentations à la base des catégorisations génétiques et typologiques ont essuyé de nombreuses critiques. La plus connue est certainement celle portée par Jakobson et Troubetzkoy dans les années 1920-1930 (Sériot, 1998). Ils opposent, à la notion de *parenté linguistique* mobilisée dans le *mainstream* de l'époque, celle d'*affinité linguistique*. Cette théorie est connue sous le nom de *Sprachbund* (union des langues) ; elle repose sur l'idée de la *convergence* entre langues, qui s'oppose assez radicalement à celle de *divergence* imposée par la métaphore de l'arbre schleichérien. Si la théorie génétique « cadre » bien avec les idées de Darwin sur l'évolution, c'est plutôt la chimie qui inspire Jakobson : les éléments linguistiques, comme les corps chimiques, peuvent s'unir sous certaines conditions. Tant les conceptions génétiques que celles reposant sur les affinités entre langues reposent donc sur des modèles empruntés aux sciences de la nature et cherchent à expliquer la ressemblance entre les lectes. On peut résumer ainsi les différences entre les deux approches :

Tableau 1. Catégorisation sur la base de la *parenté* ou de *l'affinité* entre les langues

	Famille de langues	*Sprachbund*
Type de similitude	Parenté (héritée)	Affinité (acquise)
Type d'évolution	Les langues divergent avec le temps	Les langues convergent avec le temps
Courant anthropologique	Évolutionnisme	Diffusionnisme

Sources : Adapté de Sériot, 1998, p. 343.

L'exemple de *Sprachbund* le plus souvent cité est celui que Troubetzkoy a choisi pour illustrer son propos. Il s'agit de la région des Balkans, où le bulgare, l'albanais et le roumain, provenant de trois branches différentes de la famille indoeuropéenne, partagent des traits linguistiques (voir également Nicolaï et Ploog, ici même, « Frontières »).

9. Schüle (1971, p. 207), par exemple, dans un article sur la situation linguistique de Nendaz (Valais, Suisse) dans les années 1960, parle d'un « étouffement du patois » et d'une « mainmise du français sur le parler local, qui aboutit à un réel abâtardissement du patois ».

La catégorisation en sociolinguistique

Après avoir présenté les processus à l'œuvre dans les activités de catégorisation selon différentes perspectives des sciences humaines, après avoir « zoomé » sur les visées classificatoires de la linguistique (notamment historique et comparative), nous en arrivons à un examen de la littérature sociolinguistique contemporaine, essentiellement francophone.

La question du statut des lectes et de la « qualité » de « langue »[10]

Au début du XX[e] siècle, Antoine Meillet, auteur de la « méthode comparative en linguistique » mais également l'un des précurseurs d'une linguistique intégrant la dimension sociale et historique de la langue, identifiait, dans son ouvrage sur les langues européennes, deux séries de types de langues : d'une part la langue de civilisation, écrite, de culture, langue principale du pays, langue dominante, ou encore « universellement acceptée », et d'autre part les parlers, dialectes, parlers populaires, parlers locaux, le parler des paysans, les parlers ruraux sans culture, les parlers vulgaires, la langue populaire (Meillet, 1928, cité par Sériot, 1997, p. 184-185). On ne peut s'empêcher de voir dans cette liste un classement, allant du plus prestigieux (latin, grec, langues de civilisation) au plus stigmatisé (la langue populaire), en passant par les langues nationales, certes « corrompues » par rapport à l'« âge d'or » des langues anciennes, mais ayant tout de même un statut, révélé par le singulier de leur dénomination. On trouve, en germes, dans la conception de Meillet, les variétés « haute » et « basse » des situations de diglossie telles qu'elles sont décrites par Ferguson (1959).

Langues et dialectes : premières interrogations des catégories

Rappelons que pour ce linguiste, connaissant bien le monde arabe et spécialisé dans l'enseignement des langues étrangères (notamment l'arabe), une diglossie se caractérise par une série de traits linguistiques et sociolinguistiques qui en font une situation de contact particulière. Pour que l'on puisse parler de diglossie, au sens défini par Ferguson, il faut que les langues hiérarchisées soient génétiquement apparentées (il y a donc une langue et un dialecte en présence) et qu'il y ait une distribution complémentaire des usages : le dialecte est un vernaculaire, utilisé dans les situations quotidiennes, informelles. Par opposition, la langue s'impose dès que la communication s'institutionnalise (administration, école), et la modalité écrite n'est censée exister que dans la variété haute. Les termes mêmes utilisés par Fer-

10. Voir à ce sujet Canut (2007) et Eloy (1995).

guson reflètent la constance de la vision axiologique et hiérarchisante de certains linguistes, ainsi que la croyance en la possibilité de distinguer nettement langue et dialecte sur la base de critères linguistiques et sociolinguistiques (voir la lecture critique d'Eloy, 2004, p. 13-15). La validité des critères sur lesquels repose la différence entre langue et dialecte est cependant déjà interrogée par les contemporains de Ferguson. Par Uriel Weinreich (1953, p. 1-2) tout d'abord, pour qui bilinguisme, contact et interférences entre langues sont envisagés dans un sens large, incluant la variation intralinguistique entre les dialectes d'une même langue. Par Einar Haugen (1972, p. 237) ensuite[11], qui dénonce la fausse transparence, l'ambiguïté référentielle des termes *langue* et *dialecte* (dont « les profanes » pensent qu'ils réfèrent à des entités réelles clairement distinguables et par conséquent dénombrables), et ses conséquences fâcheuses pour l'identification et le dénombrement des langues. Le problème pratique consistant, pour le linguiste, à dénombrer les langues et les dialectes d'un territoire particulier peut se résoudre en partie en faisant jouer des critères de parenté linguistique et d'intercompréhension entre les locuteurs des différentes variétés. Mais la dimension fonctionnelle, établie à partir de la description des usages sociaux des variétés, ne doit pas être oubliée : « Dans l'usage fonctionnel de "langue" et de "dialecte", la considération première est l'utilisation que les locuteurs font des codes qu'ils maîtrisent » (Haugen, 1972, p. 243). Dans cette perspective, un dialecte n'a pas de validité au-delà de la communauté locale de discours, alors qu'une « langue » est, au plan fonctionnel, une norme superposée utilisée par des locuteurs dont la langue première et ordinaire est différente. Selon ce point de vue, une langue serait véhiculaire et elle jouirait d'un prestige tout autre que celui dont bénéficie un dialecte, notamment parce que le prestige social des locuteurs d'une langue est notoirement supérieur à celui des locuteurs d'un dialecte. De plus, le dialecte ne susciterait pas la même loyauté. Haugen, dans la perspective de l'aménagement, introduit alors la notion de *(sous-)développement linguistique* qui lui permet de considérer les dialectes comme des langues non ou sous-développées, c'est-à-dire dont l'extension des fonctions n'a pas été réalisée dans une communauté dépassant une communauté primaire, villageoise ou tribale, précisant que toutes les « grandes langues » sont passées par ce stade (Haugen, 1972, p. 243-244). Pour désigner ces « langues non développées », Haugen suggère de remplacer l'usage populaire de *dialectes* (qu'il propose de réserver aux variétés identifiées comme génétiquement apparentés) par un terme tel que « vernaculaires ». En outre, pour mieux comprendre le développement d'un lecte, il invite à examiner la relation entre langue et nation.

11. Fils d'immigrés norvégiens, professeur de langues scandinaves aux États-Unis, Haugen participe aux conflits idéologiques autour du bokmål et du nynorsk en Norvège et peut être considéré comme l'un des fondateurs du domaine de l'aménagement linguistique moderne (*language planning*).

À la même époque, dès 1967, Heinz Kloss[12] propose de distinguer les langues en fonction de la dynamique de leur genèse / construction en tant qu'entités catégorisées comme distinctes d'autres entités du même type, potentiellement proches. Il oppose ainsi *Abstandsprache* – langue par distance – et *Ausbausprache* – langue « par élaboration ou construction » (Eloy, 2004, p. 17) ou encore « par extension » (Trudgill, 2004, p. 70 ; voir également Nicolaï et Ploog, ici même, « Frontières ». Les lectes du premier type, *Abstand*, sont considérés comme des langues sur la seule base de leur distance linguistique avec d'autres lectes (le basque pouvant faire figure d'idéal-type de cette catégorie en Europe). Par contraste, les *Ausbausprachen* doivent plus leur catégorisation comme langue autonome à une élaboration (passant par un processus de *grammatisation*) pour des motifs politiques et/ou identitaires, tels que la construction d'un État-nation, qu'à leurs spécificités linguistiques. La troisième catégorie développée par Kloss est celle de *Dachsprache* ou de « langue-toit » qui réfère à un lecte standardisé qui « couvre » d'autres lectes, statut qui prive ces derniers de possibilités d'élaboration et de *grammatisation* (on peut citer ici l'exemple de l'arabe standard dans les pays maghrébins). Ces lectes seraient ainsi maintenus à l'état de « langues non développées », comme les nomme Haugen, relégation qu'illustre assez bien le discours d'un ouvrier-paysan lorrain qui défalque au patois et au dialecte toute forme de structuration linguistique (Mougin, 1991, p. 91, cité par Billiez, 2004) :

— [Entre le patois et une langue] je fais une différence, c'est que la langue elle a une grammaire, elle a des règles, le patois n'en a pas.
— Y a pas de règles ?
— Non, on le dira n'importe comment, personne n'est répréhensible. Tandis que du français, faut le causer correctement, l'allemand, faut le causer correctement : ça c'est des langues. Tandis que le patois et le dialecte c'est pas des langues.
— Le patois n'a pas de règles ? Comment vous conjuguez les verbes ?
— Bah on n'a pas de verbes ! On n'a pas de verbes ! On cause comme ça on tape dans le tas. On cause comme ça, comme on sait, mais y a pas de règle.

Plus que de « couverture », il s'agit donc d'hégémonie, comme le précisera Muljačić (1983). En résumé, avec Haugen et Kloss, l'attention se porte sur la construction historico-socio-politique de la *linguification*, processus par lequel un lecte est érigé en langue et donc, processus de catégorisation différentielle des langues et des dialectes.

12. Kloss était déjà à l'origine, en 1929, de la notion de *Nebensprache*, ou « langues voisines ». Eloy (2004, p. 13) souligne la modernité de cette catégorie en raison de la fonctionnalisation de la proximité géographique dans une perspective qui pourrait, selon lui, être aujourd'hui considérée comme « aménagementiste ».

Les processus glottopolitiques

Poursuivant cette voie de déconstruction des évidences, en adoptant une posture épistémologique et militante de dévoilement ou de dénaturalisation de la minoration de certains lectes, Jean-Baptiste Marcellesi, connu pour ses travaux d'aménagement de la langue corse, se penche sur ce qu'il appelle les *processus glottopolitiques* qui fondent la catégorisation des lectes et leurs statuts relatifs. C'est dans ce cadre, et à partir de la situation des langues régionales de France, plus singulièrement du corse, qu'il a forgé et défini les concepts de *reconnaissance-naissance* et d'*individuation* qui permettent de penser de façon dynamique la catégorisation d'un lecte ou d'un diasystème comme distincts d'autres lectes, leur accession subséquente à la catégorie de « langue », et les processus par lesquels un diasystème est amené à être considéré comme entité unique. À l'inverse, la *satellisation*[13] rend compte du processus par lequel un lecte est inféodé à un autre qui a acquis le statut de langue grammatisée.

Pour Marcellesi, la glossogenèse de certaines langues passe par un acte symbolique externe à la communauté qu'il nomme *reconnaissance-naissance* et qui implique la prise de

> [...] décisions glottopolitiques symboliques qui s'appliquent à un système qu'on classait antérieurement comme dépendant d'un autre, les différences linguistiques étant minimisées, et qui érigent ces différences en écarts significatifs, procédant ainsi à la reconnaissance de ce qui existait déjà sur le terrain et donnant naissance par déclaration solennelle à une nouvelle langue. (Marcellesi, 2003 [1986], p. 166)

En l'absence de telles mesures institutionnelles d'aménagement linguistique, un autre processus peut émerger « d'en bas » : il s'agit du processus d'*individuation sociolinguistique* (que Marcellesi rapproche de l'*élaboration* de Kloss) « par lequel une communauté ou un groupe social tend à systématiser ses différences, à les sacraliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance [...], des indicateurs d'identité » (*ibid.*, p. 169). Ce processus n'est pas sans rappeler celui que décrivent Le Page et Tabouret-Keller (1985, p. 235-236) et qui aboutit à ce qu'ils nomment la « totémisation » ou « réification » d'une langue.

À l'opposé de ces deux processus émanant d'instances différentes mais ayant pour effet de faire exister des lectes comme des entités sociolinguistiques distinctes, le processus de *satellisation* a pour conséquence une forme de phagocytation (au moins symbolique dans un premier temps) d'un ou plusieurs lectes par un autre. Il consiste, pour un lecte, et sous l'effet de rapports d'hégémonie, en une sorte de déclassement d'une catégorie (« langue ») à une sous-catégorie (« variété / dialecte / patois de la langue *X* »), autrement dit d'une catégorie potentiellement englobante à une catégorie actuellement englobée (Marcellesi, 2003 [1986], p. 168). Si le phénomène

13. Autant et peut-être plus qu'à l'astronomie ou à l'astrophysique, ce terme peut être interprété comme une référence à la situation politique des pays de l'Est satellisés par l'URSS.

est favorisé par les rapports hégémoniques liés à la puissance étatique (on peut évidemment penser à la satellisation de nombreux lectes de France), Marcellesi (*ibid.*) précise que celle-ci n'est pas indispensable, en citant les exemples de la reconnaissance de l'italien d'origine toscane dans toute la péninsule avant l'unification politique et la reconnaissance du français « en Belgique, en superposition sur le wallon, hors de la domination française ». En outre, si la proximité linguistique entre lecte dominant et lectes dominés facilite grandement la satellisation des derniers, la distance linguistique ne saurait absolument l'empêcher, comme le montre encore le cas de lectes non romans en France : ainsi Blanchet (2004, p. 34) mentionne la satellisation du breton et de l'alsacien dans « l'orbite du français dominant au titre de variétés archaïques ou intermédiaires ». La satellisation, que l'on peut rapprocher de la mise sous une « langue-toit » de Kloss, trouve une sorte d'accomplissement et une instance de renforcement et de reproduction d'abord dans les désignations et les comptages des lectes : ainsi, en Europe, selon Marcellesi (2003, p. 169), les listes des langues romanes « ont souvent concordé avec la liste des langues d'État ». On peut également trouver une manifestation de l'idéologie satellisante dans les représentations courantes qui voudraient que les dialectes résultent de la dialectalisation d'une langue standard (pour l'aire italophone, voir Morante, 2007, p. 66).

Un des enjeux de la satellisation se situe dans la comparaison qu'elle induit entre deux formes d'une supposée même langue (voir le *golden age principle* de Labov, 2001). En effet, incluant une langue dans ou sous une autre, la satellisation légitime le discours sur la dégénérescence, la corruption et justifie que les « idiomes » satellisés ne puissent faire l'objet d'aucune élaboration, puisque la dégradation de la langue serait déjà avancée : ainsi en est-il des définitions de différents « patois » comme du français corrompu (Laurendeau, 1994).

La satellisation est donc une sorte de subordination linguistique qui peut avoir comme conséquence d'essentialiser, de naturaliser (en termes de logique / illogique, de beauté / absence de beauté, d'universalité / particularisme, de complexité / simplicité, pureté / mélange, etc.) des différences socialement, historiquement et discursivement – idéologiquement – construites.

Cette sorte de « négationnisme linguistique » a été l'un des objets centraux des études sur la diglossie dans la reformulation des situations diglossiques en termes de « conflit linguistique » par les écoles catalanes et occitanes (par exemple, Gardy et Lafont, 1981), et enfin dans les travaux sur les *représentations* ou *imaginaires linguistiques* (voir ci-dessous).

Cryptoglosses et sous-langues

Dans certaines situations de contact comme la zone Sud-Ouest de l'océan Indien, des chercheurs ont proposé la catégorie de « cryptoglosse » – appliquée à un lecte de Madagascar par Bavoux (1997b, p. 72), et au français régional de Maurice par

Robillard (2000) – pour désigner des lectes « à visibilité et à légitimité minimales » (Bavoux, 2003, p. 27) « qui d'un point de vue glottopolitique se trouvent occultés » – voir aussi Robillard (2001), concernant les enjeux idéologiques de la (non-) description du français de la Réunion.

C'est à cet état socio-politico-linguistique que renvoie le terme de « sous-langue », qui exclut un lecte de la catégorie « langue » en lui défalquant les attributs considérés comme nécessaires pour faire partie de la catégorie. Ce terme évoque aussi bien la subordination que l'occultation (Canut, 2000), car la conséquence de l'attribution de la qualité de langue à certains lectes, au regard de certaines caractéristiques telles que l'existence d'une écriture, a bien pour corollaire la défalcation de qualités linguistiques à d'autres lectes en contact.

À l'origine de ces phénomènes de différenciation / hiérarchisation des lectes et de leur institutionnalisation, on trouve notamment le travail de description et de délimitation effectué par des linguistes (voir Calvet, 2007, p. 28). Insistant sur les objectifs et/ou les effets sociaux de ces procédures « savantes » de description / délimitation / nomination, plusieurs chercheurs francophones examinent leur bien-fondé (entre autres : Sériot, 1997 ; Robillard, 2000 ; Bavoux, 2003 ; Blanchet, 2004).

Réflexions sur les processus de catégorisation en sociolinguistique

Un des apports des travaux sociolinguistiques en langue française évoqués ici est d'avoir mis en résonance les catégories savantes et celles du savoir commun, en montrant que les premières sont souvent bâties sur les mêmes présupposés que les secondes, et que, en retour, ces dernières font une place aux productions des linguistes – la notion de *vernaculaire*, terme savant en Europe, est par exemple devenu un terme courant au Mali (Canut, 2000) ou au Gabon.

La question de l'implication politico-sociale des linguistes dans les activités de catégorisation, de standardisation et de promulgation des lectes est thématisée par Robillard (2000), qui distingue entre les linguistes agissant de manière « désintéressée » et ceux qui sont partie prenante d'une démarche d'intervention, action d'aménagement linguistique à visée symbolique, pratique et/ou éducative sur l'écologie des lectes en coprésence. Selon cet auteur, une activité de catégorisation peut être définie comme « neutre » quand les « catégories n'ont pas de fonction particulière, [qu'elles] ne sont pas des instruments orientés vers un objectif connu d'avance » (Robillard, 2000, p. 51), par opposition « aux catégorisations effectuées dans le cadre de politiques linguistiques ou de politiques éducatives » (*ibid.*). La possibilité d'une action idéologiquement et/ou pragmatiquement neutre est en revanche contestée par Maître et Matthey (2007). Ils montrent que le simple fait de mener une enquête sur un patois satellisé par le français avec le soutien financier d'une institution scientifique contribue à donner de la valeur à ce lecte, et que le discours tenu par les chercheurs en situation d'enquête contribue aussi à valoriser le patois aux yeux

des informateurs. Cadiot (1987), également, considère que la neutralité est conversationnellement impossible : selon lui, il appartient à celui qui étudie « les paroles mélangées » non seulement « d'établir dans le travail lui-même la légitimité de son entreprise » mais aussi de « montrer, à l'encontre des convictions des parleurs, que l'objet de son travail est un bel objet » (p. 51).

Cette position, selon laquelle la neutralité de toute activité discursive de catégorisation est illusoire, est également partagée par Mondada (2000). Dans sa démarche d'inspiration conversationnaliste et ethnométhodologique, la catégorisation a toujours une finalité pratique, qu'elle soit opérée par un linguiste ou par un locuteur ordinaire. Selon elle,

> [l]es catégorisations des formes linguistiques sont contextuelles et aux fins pratiques de l'activité en cours, telle qu'organisée de façon endogène par les participants qui y sont engagés. Elles peuvent s'orienter vers des catégories appartenant à des collections très différentes (relevant des « langues » [...], relevant des normes : catégorisation d'une forme comme « acceptable », « à sanctionner », etc. ; relevant de « régimes d'intelligibilité » : catégorisation d'une forme comme « reconnaissable », « opaque », « incompréhensible », etc.) qui produisent une descriptibilité différente du problème rencontré, de l'échange en cours, d'un état de fait rapporté ; enfin, la production / catégorisation des formes peut s'orienter vers des catégories identifiables et tranchées comme vers une indétermination catégorielle. (Mondada, 2000, p. 93-94)

Une telle perspective révèle un positionnement épistémologique « continuiste », puisque Mondada, à la suite notamment de Latour (1983), réfute l'idée d'un « grand partage » entre savoirs « savant et sauvage » :

> Le linguiste résout les mêmes problèmes pratiques [que des locuteurs bilingues], en se dotant d'un appareil conceptuel comportant des notions telles que « emprunt », « interférence », « switch » qui lui permettent de catégoriser et distribuer les éléments d'étrangéité linguistique, en les intégrant dans le système de la langue ou en les expulsant. (Mondada, 2000, p. 99)

Cette problématique de la catégorisation des ressources linguistiques dans les discours ordinaires des locuteurs rejoint le champ foisonnant des recherches sur l'épilinguistique, tout en relativisant fortement la distinction culiolienne (Culioli, 1990 [1968]) entre activités épilinguistique et métalinguistique.

Observation directe et indirecte des activités de catégorisation

Contrairement à l'étude des catégorisations spontanées – voir ci-dessus l'approche de Mondada –, les recherches sur les perceptions des lectes, de leurs frontières et sur les attitudes à leur égard[14] recourent de façon privilégiée à l'observation indirecte

14. On parle plutôt de *folk-linguistics* (Hoenigswald, 1966 ; Preston, 1999 ; Long et Preston éd., 2002 ; Nied-

par entretiens, par questionnaires, voire par expérimentation (grâce à des déclencheurs enregistrés, par exemple dans la méthode dite du locuteur masqué).[15] Ces travaux procèdent également par observation directe de documents (essais et autres points de vue sur les langues, discours des médias ou relayés par eux, ou, plus rarement, interactions spontanées, en face-à-face ou médiées par ordinateur).

À la suite des travaux pionniers de Lambert *et al.* (1960) sur les auto- et hétéroperceptions croisées d'anglophones et de francophones canadiens, de Gumperz (1964), de Blom et Gumperz (1972) ou encore de ceux de Labov (1976 [1972]), la sociolinguistique a beaucoup étudié les représentations et les attitudes de locuteurs en situations de contact de lectes, que ceux-ci aient ou non le statut de langue, que les locuteurs soient bilingues ou non. De nombreux aspects ont ainsi été investis comme objets de recherche, qu'il s'agisse des pratiques langagières bi-plurilingues déclarées, notamment les pratiques mixtes (Dabène et Billiez, 1986 ; Lüdi et Py, 2003 [1986] ; Lüdi, Py *et al.*, 1995), des jugements de grammaticalité des locuteurs, des frontières qu'ils établissent ou non entre certains lectes, des fonctions instrumentales (véhiculaires, intégratrices) et/ou symboliques (affectives, distinctives, identitaires) qu'ils attribuent ou non aux différents lectes de leur répertoire verbal, ou encore de leur attachement à ceux-ci.

Les travaux menés dans ce champ ont mis en évidence l'ambivalence qui prévaut souvent dans la considération que les locuteurs accordent, en situation de contact, diglossique ou non, aux différents lectes en fonction de leurs statuts formel et informel. De nombreuses recherches montrent en effet que les vernaculaires (créoles, « dialectes », « patois », langues de migrants) sont l'objet, de la part des locuteurs des langues dominantes mais aussi de la part de leurs locuteurs, de diverses formes de minorisation et de dénigrement, quant à leurs qualités linguistiques, esthétiques ou à leur utilité sociale. Mais ces aspects négatifs se voient parfois « compensés » par des manifestations discursives d'un attachement affectif qui confère aux lectes dominés un prestige couvert ou latent (Trudgill, 1972) ou une fonction de compensation consolatrice mise en évidence par Gardy et Lafont (1981).

Nommer les langues : les construire, les faire exister, les hiérarchiser

Dans le cadre d'une démarche qui pose que, d'une manière générale, le processus de nomination est producteur de sens, un nombre important de travaux sociolinguistiques déconstruit l'opération qui consiste, pour différents acteurs

zielski et Preston, 2000 ; Wilton et Stegu, 2011) ou de *language attitude* en domaine non francophone ; d'analyse des représentations ou encore des « imaginaires des langues » (Branca-Rosoff, 1996, p. 79) et de dialectologie perceptive ou perceptuelle (voir entre autres Paveau, 2007) dans la recherche francophone.

15. Pour une présentation et une revue de critiques de cette méthode, voir Lafontaine (1986) et Laur (2008).

sociaux, à nommer les lectes.[16] Pour Saillard, « les noms des langues en disent long sur le statut qu'elles ont atteint ou celui qu'on cherche à leur donner. Ils sont l'expression de ce qu'Anne-Marie Houdebine (1995) appelle l'*imaginaire linguistique* des locuteurs » (Saillard, 2000, p. 36).

Donner un nom aux lectes est un acte qui contribue à la construction et à l'autonomisation d'objets sociolinguistiques, mais aussi à l'établissement ou à l'évolution de relations entre ces objets[17] : « [d]onner un nom résulte d'un processus constructiviste : c'est faire exister une réalité qui ne l'était pas auparavant, c'est homogénéiser, clôturer un ensemble de réseaux ou d'éléments à l'origine en relation les uns aux autres de manière hétérogène » (Canut, 2000). La nomination des langues comporte des enjeux qui touchent à la légitimité sociale et politique et à la dimension identitaire de ces dernières (Tabouret-Keller, 1997, p. 6 ; Canut, 2001, p. 444).

Ces opérations de dénomination de lectes peuvent être appréhendées en s'intéressant aux ressources linguistiques qu'elles mobilisent (types de motivation sémantique et de désignants). Le Page et Tabouret-Keller (1985, p. 235-236) proposent un modèle selon lequel sont associés, puis plus ou moins dissociés, noms de groupes humains et noms du lecte de ce groupe. Tabouret-Keller (1997) relève la distinction entre noms propres et noms communs selon les langues (le *français*, mais *English*). Étudiant les discours sur les variétés canadiennes de français et faisant à cette occasion l'historique du dénoté et des connotations du terme *patois*, Laurendeau (1994) distingue « *glottonyme*, c'est-à-dire le nom (commun ou propre) que l'on donne à un idiome particulier formant système (comme *français*, *occitan*) » et « *logonyme*, c'est-à-dire une appellation désignant plus généralement une procédure d'expression discursive dotée de certaines particularités spécifiques (comme *jargon*, *galimatias*) ». Il retrace le passage du terme « *patois* » du statut de logonyme à celui de glottonyme, dans les définitions de dictionnaires.

La désignation des lectes peut être aussi étudiée en fonction des « donneurs de nom ». Tabouret-Keller (1997, p. 9) recense trois ensembles d'utilisateurs, « les locuteurs, les spécialistes des langues, les institutions », cette typologie tripartite recoupant la bipartition entre *acteurs réguliers* et *séculiers* de Nicolaï et Ploog (ici même, « Frontières »).

Canut (2000), dans le cadre d'une étude sur les désignations des lectes en contact au Mali, repère deux tendances. D'une part, des discours qui tendent à l'*homogénéisation* et à la clôture des lectes, et, d'autre part, des discours qui font davantage de place au métissage et au continuum. Ce second pôle, désigné par Canut comme celui de l'*hétérogénéisation*, est incarné par des locuteurs qui pensent « que les pra-

16. Voir les travaux présentés dans la série *Le nom des langues* (Tabouret-Keller, 1997 ; Adamou, 2008 ; de Féral, 2009), ainsi que les dix aphorismes de Laurendeau (1994).

17. Ce type de considération rejoint les positions développées en anthropologie par Barth (1969). Voir dans Poutignat et Streiff-Fénart (1995) ou encore Amselle (1999).

tiques langagières relèvent d'un large continuum, un réseau de pratiques langagières imbriquées les unes aux autres et qu'il ne convient pas de distinguer là des "langues" différentes » mais bien « de la langue ». Canut (1997, p. 228-229) met en évidence la labilité des dénominations : les locuteurs peuvent forger et/ou utiliser des désignants à caractère ethnique (*bamanankan*, « langue des Bambara », *maninga-kan*, « langue des Malinké », etc.), ou spatial (« lieu géographique + langue », *kitakan*, « langue de Kita », *ibid.*). Les locuteurs recourent également à la terminologie linguistique. La mobilisation discursive de ces emprunts « savants » peut avoir pour fonction de valoriser son propre lecte en lui attribuant une qualité (langue véhiculaire, nationale, internationale ou officielle…), ou, inversement, ils peuvent refléter une dévalorisation intériorisée de son propre lecte (dialecte non écrit, vernaculaire), ou encore servir à dévaloriser ceux des autres.

Saillard (2000), comme Canut, relève la diversité des modalités de nomination et de catégorisation des lectes à Taïwan et la hiérarchisation que des locuteurs opèrent dans le processus de dénomination. Comme dans la distinction langue / dialecte / patois, le critère de l'association d'une écriture à un lecte apparait déterminant dans la position hiérarchique que celui-ci est appelé à occuper dans une situation sociolinguistique. Ainsi, en chinois standard, outre l'utilisation d'un préfixe qui identifie un groupe de locuteurs ou une entité emblématique (lieu concret – *Zhong-guo*, « la Chine » – ou abstrait – « la terre »),

> la base morphologique des noms les hiérarchise en les assignant à une catégorie de langues : *wen, yu* ou *hua*, respectivement « (langue) écrite », « langue » ou « parler ». On peut dire que ces deux types d'éléments (emblématique et catégorique) font tous deux appel au même titre à l'imaginaire linguistique des locuteurs. […] [U]ne langue qualifiée de *wen* est plus prestigieuse que si on la dénommait *yu*, qui à son tour est plus valorisée que *hua* (Saillard, 2000, p. 36-38).

Lectes en contact, pratiques langagières « hybrides » et langues mixtes[18]

Parmi les catégories de lectes, il en est une particulièrement symptomatique des opérations de catégorisations en situation de contact : il s'agit des lectes mixtes (Bakker et Mous, 1994) ou (encore) perçus comme tels.[19] Bien que l'idée du caractère intrinsèquement « contactuel » de toute langue ait été avancé précocement par Schuchardt (voir notamment Tabouret-Keller, 2008) puis par Courtenay (1901, cité par Laks, 2002), Mauthner (1907) et réaffirmée par Mufwene (2003), cette caractéristique semble encore aujourd'hui ne prévaloir que pour certains lectes. Les

18. Nous ne discuterons pas ici le classement de formes linguistiques de contact ou *marques transcodiques* (Del Coso *et al.*, 1985) dans les catégories telles que emprunts, alternance codique, mélange de langue, interférence, calque. Voir, ici même, « Alternances et mélanges codiques ».
19. Voir, ici même, « Interlecte » et « Continuum ».

variétés de contact, formes de rencontre, méso- ou interlectales reçoivent encore souvent des désignations plus ou moins péjoratives, expressions d'idéologies monolingues et puristes et d'épistémologies afférentes : *langues bâtardes* ou *mêlées*, *pidgin*, *sabir*, *charabia*, *petit nègre*, *créole*, *baragouin*, etc. Mais si une telle conception conduit encore des locuteurs et des linguistes à minoriser ces lectes assimilés à une anarchie linguistique, la tendance inverse, qui consiste à reconnaître la part d'hybridité constitutive de tout lecte, se développe néanmoins, à la fois dans différentes approches sociolinguistiques (créolistique, écologie des langues, approches complexes) et dans les représentations de certains locuteurs, comme on le voit dans cette proclamation d'un jeune homme de Moncton (Nouveau Brunswick, Canada), qui revendique son trilinguisme chiac, français, anglais et son identité acadienne :

> Je suis acadien.
> Chu pas su mes stamps ou su le welfare, chu pas un pêcheur de coques, chu pas analphabet ni illettré. Y a pas de fromage su mes poutines, pi ma poutine et pas un président russe. [...] Chu trilingue – e'je parle le chiac, le francais pi l'anglais. E'je dis Co-congne pas Co-cagne ! [...] Chu fier de ma langue, mon heritage pi ma culture ! Worriez pas vos brains même si on peut sortir le gars de l'Acadie on sort pas l'acadien du gars ! Le Grou Tyme c'est le 15 août ! Pas le 24 juin ou le 14 juillet ! I am Canadian et Acadien en même temps ![20]

De nombreux noms de lectes évoquent (souvent, de façon métonymique, par le recours à la composition ou au mot-valise) la mixité ou le caractère interlectal de certaines pratiques, ou encore la porosité des frontières qui délimitent des ensembles de ressources linguistiques. Ces noms peuvent être ceux de langues reconnues, ou qui l'ont été, comme le *serbo-croate* ou le *judéo-espagnol*. Ils peuvent aussi désigner des pratiques langagières bi-plurilingues plus ou moins systématisées, auto- et/ou hétéro-attribuées à un groupe socio-ethnique, et impliquant une langue de colonisation : *spanglish* (États-Unis), *singlish* (Singapour), *taglish* (Philippines), *hinglish* (Inde, Grande-Bretagne), *camfranglais*, *francanglais* (Cameroun), *frangache* (Robillard, 2000), *francwolof* (Sénégal, Branca-Rosoff, 1996, p. 83), etc.

Mais en regard des multiples désignations référant à une mixité, il n'y a pas chez les linguistes de conception stable et consensuelle de ce qu'est une « langue mixte ». Matras et Bakker les définissent comme des « variétés qui émergent dans une communauté bilingue et dont les structures présentent une dualité (*split*) étymologique qui n'est pas marginale mais dominante, de telle manière qu'il est difficile de définir la parenté linguistique de ces variétés comme impliquant un ancêtre unique (Matras et Bakker, 2003, p. 1). Pour Leclerc[21] en revanche, « il est toujours aisé de déterminer la source des éléments grammaticaux et lexicaux dans les langues mixtes », ce qui

20. En ligne : http://www.astro.gla.ac.uk/users/rejean/acadian.html (8 mars 2012).
21. Jacques Leclerc, « Mitchif », *L'aménagement linguistique dans le monde*, en ligne : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/mitchif.htm (12 octobre 2012).

les différencie des créoles. Ainsi, parmi les nombreuses « familles de langues » qu'il recense, l'index du *Summer Institute of Linguistics* (*Ethnologue language family index*)[22] propose une catégorie « mixed language » comptant vingt-trois entrées (dont neuf impliquent le romani). Pour Matras et Bakker, le *michif* – langue des Métis dans les provinces du Manitoba et Saskatchewan au Canada, du Nord-Dakota et du Montana aux États-Unis, se caractérisant par le recours à des verbes issus du *cree* et à des noms français (Bakker, 1997) – serait la seule langue mixte pour laquelle on disposerait de preuves d'utilisation « native », indépendamment des compétences des locuteurs dans les langues sources (Matras et Bakker, 2003, p. 2).

Pour de nombreux chercheurs, les études de lectes dont la mixité est manifeste constituent un domaine susceptible de permettre de mieux comprendre les dynamiques de « nativisation » ou de « linguification » de la plupart des langues reconnues comme telles.[23]

Les notions que nous avons envisagées peuvent être récapitulées dans le schéma page suivante.

Schéma récapitulatif des activités de catégorisation

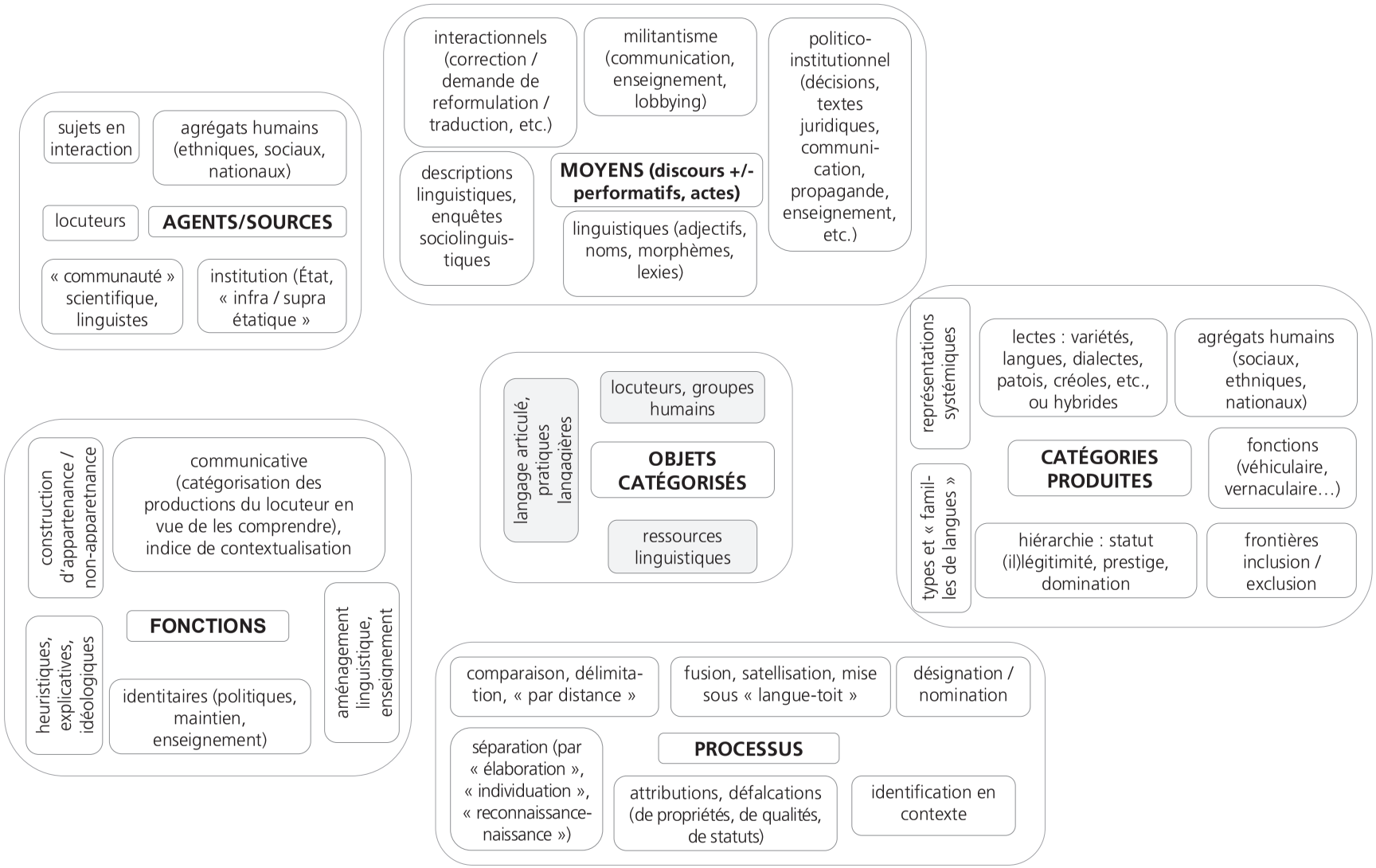
Cette schématisation (voir page suivante) se veut heuristique. Elle ne prétend pas à l'exhaustivité, et ne peut représenter, comme toute présentation graphique figée, qu'un moment dans une chaîne de processus d'interactions entre différents éléments et ensembles d'éléments : il est donc nécessaire de le lire en ayant à l'esprit le caractère processuel des opérations de catégorisation.[24]

Ce schéma fait apparaître divers *agents* ou *sources* (locuteurs – en interaction ordinaire ou sollicités dans le cadre d'une enquête –, associations, linguistes, institutions, etc.), qui mettent en œuvre différents *moyens*. Ces *moyens* sont essentiellement des discours – en interaction ou non et plus ou moins performatifs –, ordinaires, militants, législatifs, éducatifs, scientifiques, etc., mais aussi des actions (enseignement), qui équivalent à reconnaître, discriminer, nommer, créer, fusionner des objets linguistico-sociaux (pratiques langagières, lectes, et, par métonymie des groupes sociaux, ethniques), en leur attribuant / déniant certaines caractéristiques (*processus* de catégorisation).

Selon leur(s) source(s) et leurs modalités de mise en œuvre, ces processus remplissent (délibérément ou incidemment) des *fonctions* pratiques, symboliques,

22. En ligne : http://www.ethnologue.com/family_index.asp (8 mars 2012).
23. Voir la notion de *fused lect* proposée par Auer (1999).
24. Ainsi, les positions relatives des différents ensembles d'éléments ne sont pas significatives, en termes d'antériorité, d'influence mutuelle. Nous n'y avons pas introduit de flèches pour ne pas en complexifier la lecture.

Figure 1. Ébauche de schéma synthétique des processus de catégorisation en situation de contact des langues


sujets en interaction
agrégats humains (ethniques, sociaux, nationaux)
locuteurs
AGENTS/SOURCES
« communauté » scientifique, linguistes
institution (État, « infra / supra étatique »
interactionnels (correction / demande de reformulation / traduction, etc.)
militantisme (communication, enseignement, lobbying)
politico-institutionnel (décisions, textes juridiques, communi-cation, propagande, enseignement, etc.)
descriptions linguistiques, enquêtes sociolinguis-tiques
MOYENS (discours +/- performatifs, actes)
linguistiques (adjectifs, noms, morphèmes, lexies)
langage articulé, pratiques langagières
locuteurs, groupes humains
OBJETS CATÉGORISÉS
ressources linguistiques
représentations systémiques
lectes : variétés, langues, dialectes, patois, créoles, etc., ou hybrides
agrégats humains (sociaux, ethniques, nationaux)
CATÉGORIES PRODUITES
fonctions (véhiculaire, vernaculaire…)
types et « familles de langues »
hiérarchie : statut (il)légitimité, prestige, domination
frontières inclusion / exclusion
construction d'appartenance / non-appartenance
communicative (catégorisation des productions du locuteur en vue de les comprendre), indice de contextualisation
FONCTIONS
heuristiques, explicatives, idéologiques
identitaires (politiques, maintien, enseignement)
aménagement linguistique, enseignement
comparaison, délimita-tion, « par distance »
fusion, satellisation, mise sous « langue-toit »
désignation / nomination
séparation (par « élaboration », « individuation », « reconnaissance-naissance »)
PROCESSUS
attributions, défalcations (de propriétés, de qualités, de statuts)
identification en contexte

politiques, identitaires et/ou heuristiques (avec tous les enjeux de légitimité, de pouvoir, d'inclusion et d'exclusion que ces fonctions peuvent impliquer). Les processus de (re)catégorisation contribuent à (re)produire une ou des catégories qui confirment ou déstabilisent les cadres de pensée (représentations, idéologies) propres à une époque et à un contexte donnés, c'est-à-dire qu'ils créent, instituent ou occultent des lectes.

Les multiples combinaisons des éléments décrits ci-dessus produisent différents types de catégorisations :

Le premier type de catégorisation consiste, sur la base de différents critères (ressemblance / différence linguistique, mais pas uniquement, loin s'en faut), à distinguer, séparer, délimiter, nommer, mais aussi à regrouper des éléments qui constituent le continuum des ressources langagières en usage chez les êtres humains, de façon à identifier / créer des sous-ensembles de ressources, ce que nous avons appelé des lectes, qui parfois deviennent ou sont considérés comme des langues ;

Le second type de catégorisation, historiquement lié aux démarches comparatiste et typologique, équivaut à regrouper des lectes, que ceux-ci soient ou non en contact, en les incluant dans des catégories sur la base de critères linguistiques diversement pris en compte ;

Le troisième type de catégorisation, de nature psychosociale et/ou sociopolitique, réside dans l'attribution de caractéristiques externes (statutaires, fonctionnelles, identitaires, etc.) à certains lectes et aboutit à l'élaboration de catégories sur la base de critères non linguistiques, qui ont pour effet de distinguer, au sein de situations de contacts, des types de lectes : langues *vs* patois, langue officielle *vs* non officielle, langue maternelle (Wald, 1987) *vs* étrangère, standard *vs* non standard, etc.

En somme…

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter la notion de catégorisation en faisant tout d'abord appel aux contributions d'autres disciplines des sciences humaines pour rendre compte du processus lui-même (logique formelle, psychologie sociale). Nous avons ensuite défendu trois idées qui nous paraissent centrales.

La première est que les linguistes constituent une variété d'acteurs parmi d'autres se livrant à des opérations de catégorisation des langues, sur des critères certes spécialisés et faisant appel au métalangage technique du métier, mais qui ne sont pas fondamentalement d'une autre nature que les critères utilisés par les locuteurs ordinaires.

La seconde est que, quels qu'en soient les acteurs, les activités de catégorisation reposent toujours sur des finalités pratiques et souvent idéologiques, impliquant des dimensions psychosociales que l'on regroupe sous les termes d'attitudes et de représentations, liées à la question de l'identité.

La troisième est que l'importance croissante accordée aujourd'hui au plurilinguisme dans le cadre des descriptions et des explications du langage humain induit

un changement de conception fondamental de ce que l'on entend généralement par « langue » dans les théories de linguistique générale. Les phénomènes de contact sont reconnus aujourd'hui comme un facteur important du changement linguistique[25], entraînant *de facto* un intérêt pour toutes les variétés jusque là considérées comme « impures », celles justement qui manifestent les traces du contact.

Références

ADAMOU Evangelia éd., 2008, *Le nom des langues. Tome II, Le patrimoine plurilingue de la Grèce*, Louvain-la-Neuve, Peeters, « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, n° 121 ».

AMSELLE Jean-Loup, 2001, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.

AUER Peter, 1999, « From codeswitching via language mixing to fused lects : toward a dynamic typology of bilingual speech », *International journal of bilingualism*, n° 3-4, p. 309-332.

AUROUX Sylvain, 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Liège, Mardaga.

—, 2007, « Introduction : le paradigme naturaliste », *Histoire, épistémologie, langage*, n° XXIX, 2, p. 5-16.

BAKKER Peter, 1997, *A language of our own : the genesis of Michif, the mixed Cree-French language of the Canadian Metis*, Oxford, Oxford University Press.

BAKKER Peter et MOUS Marteen, 1994, *Mixed languages. 15 case studies in language intertwining*, Amsterdam, Université d'Amsterdam, IFOTT, « Studies in language and language use, n° 13 ».

BARTH Frederik, 1969, « Introduction », *Ethnic groups and boundaries : the social organization of culture difference*, F. Barth éd., Londres, Allen et Unwin, p. 9-38.

BAVOUX Claudine, 1997a, « Lecte », *Sociolinguistique. Concepts de base*, M.-L. Moreau éd., Sprimont, Mardaga, p. 200.

—, 1997b, « Constitution et traitement d'un corpus "cryptoglossique" : quels fondements théoriques ? », *Le corpus lexicographique. Méthodes de constitution et de gestion*, C. Frey et D. Latin éd., Louvain-la-Neuve, Duculot, p. 71-86.

—, 2003, « Quand des langues de grande proximité sont en contact : modalités d'existence et de coexistence », *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, J. Billiez dir., Paris, L'Harmattan, p. 25-35.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques*, version finale intégrale, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/lang/fr (18 juillet 2012).

BERLIN Brent et KAY Paul, 1969, *Basic color terms. Their universality and evolution*, Berkeley, University of California Press.

BLANCHET Philippe, 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », *Actes de la conférence MIDL : Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et*

25. La traduction en français du livre de Mauthner (1907), qui met les phénomènes de calques et de traduction au centre de sa théorie du langage, est réalisée cent ans après sa parution. Cette sortie tardive de l'oubli montre bien l'intérêt actuel pour les phénomènes de contact comme moteur du changement.

les machines, p. 31-36. En ligne : www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf (18 juillet 2012).

BLOM Jan-Petter et GUMPERZ John, 1972, « Social meaning in linguistic structure : code-switching in Norway », *Directions in sociolinguistics*, J. Gumperz et D. Hymes éd., New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 407-434.

BILLIEZ Jacqueline, 1996, « Langue, dialecte, patois : des images-croyances tridimensionnelles », *Travaux de linguistique*, n° 7, p. 91-101.

—, 2004, « Et il fallut apprendre à étudier les représentations », *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra éd., Paris, CRÉDIF, Didier, « Langues et apprentissage des langues », p. 253-256.

BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BRANCA-ROSOFF Sonia, 1996, « Les imaginaires des langues », *Sociolinguistique. Territoires et objets*, H. Boyer dir., Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 79-114.

CADIOT Pierre, 1987, « Les mélanges des langues », *France, pays multilingue. Tome II, Pratiques des langues en France*, G. Vermès et J. Boutet éd., Paris, L'Harmattan, p. 50-61.

CALVET Louis-Jean, 2004, *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris, Plon.

—, 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 1. En ligne : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article170 (1er janvier 2010).

CANUT Cécile, 1997, « Le nom des langues au Mali. Identité(s) en question », *Le nom des langues. Tome I, Les enjeux de la nomination des langues*, A. Tabouret-Keller éd., Louvain-la-Neuve, Peeters, « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, n° 95 », p. 225-239.

—, 2000, « Le nom des langues ou les métaphores de la frontière », *Ethnologies comparées*, n° 1. En ligne : http://alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm (1er janvier 2010).

—, 2001, « À la frontière des langues. Figures de la démarcation », *Cahiers d'études africaines*, n° 163-164, p. 443-463. En ligne : http://etudesafricaines.revues.org/104 (5 novembre 2012).

—, 2007, *Une langue sans qualité*, Limoges, Lambert Lucas.

CAVALLI-SFORZA Luigi Luca, 1996, *Gènes, peuples et langues*, Paris, Odile Jacob.

DE COURTENAY Baudouin, 1901, « O messannom charaktere vsech jazyko (Sur le caractère mixte de toutes les langues) », *Zurnal Ministerstva Narodnago Prosvescenija*.

CRYSTAL David, 2000, *Language death*, Cambridge, Cambridge University Press.

CULIOLI Antoine, 1990 [1968] « La linguistique : de l'empirisme au formel », *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, t. I, Paris, Ophrys, p. 9-46.

DABÈNE Louise et BILLIEZ Jacqueline, 1986, « Code switching in the speech of adolescents born of immigrant parents », *Studies in second language acquisition*, n° 8, Cambridge University Press, p. 309-325.

DEL COSO Francine, OESCH-SERRA Cecilia et DE PIETRO Jean-François, 1985, « La compétence de communication bilingue. Étude fonctionnelle des code-switching dans le discours de migrants espagnols et italiens à Neuchâtel (Suisse) », *Grammatik, Konversation, Interaktion*, E. Gülich et T. Kotschi éd., Tübingen, Niemeyer, p. 377-398.

ELOY Jean-Michel éd., 1995, *La qualité de la langue : le cas du français*, Paris, Champion.

—, 2004, « Des langues collatérales : problèmes et propositions », *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*, vol. I, Paris, L'Harmattan, p. 5-25.

DE FÉRAL Carole éd., 2009, *Le nom des langues. Tome III, Le nom des langues en Afrique sub-saharienne.*

Pratiques, dénominations, catégorisation, Louvain-la-Neuve, Peeters, « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, n° 124 ».

FERGUSON Charles, 1959, « Diglossia », *Word*, n° 15, p. 325-340.

GADET Françoise, 2007, *La variation sociale en français*, Paris, Gap, Ophrys.

GADET Françoise et JONES Mary, 2008, « Variation, contact and convergence in French spoken outside France », *Journal of language contact – Thema II*, p. 238-248. En ligne : www.jlc-journal.org (18 juillet 2012).

GARDY Philippe et LAFONT Robert, 1981, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, n° 61, p. 75-91.

GUMPERZ John, 1964, « Linguistic and social interaction in two communities », *American anthropologist*, vol. LXVI, fasc. 6, p. 137-153.

HAUGEN Einar, 1972, *The ecology of language*, Stanford University Press.

HOENIGSWALD Henry, 1966, « A proposal for the study of folk-linguistics », *Sociolinguistics*, W. Bright éd., La Haye, Mouton, p. 12-26.

HOUDEBINE-GRAVAUD Anne-Marie, 1995, « L'unes langue », *La qualité de la langue : le cas du français*, J.-M. Eloy éd., Paris, Champion, p. 95-121.

JAWORSKI Adam, COUPLAND Nikolas et GALASINSKI Dariusz éd., 2004, *Metalanguage. Social and ideological perspectives*, La Haye, Mouton de Gruyter.

KLOSS Heinz, 1967, « Abstand languages and Ausbau languages », *Anthropological linguistics*, n° 9, p. 29-41.

LABOV William, 1976 [1972], *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

—, 2001, *Principles of linguistic change. Vol. II, Social factors*, Oxford, Basil Blackwell.

LAFONTAINE Dominique, 1986, *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga.

LAKS Bernard, 2002, « Le comparatisme : de la généalogie à la génétique », *Langages*, n° 146, p. 19-46.

LAMBERT Wallace, HODGSON Robert, GARDNER Richard et FILLENBAUM Samuel, 1960, « Evaluational reactions to spoken language », *Journal of abnormal and social psychology*, n° 60, p. 44-51.

LATOUR Bruno, 1983, « Comment redistribuer le grand partage », *Revue de synthèse*, n° 3 (110), p. 203-236.

LAUR Elke, 2008, *Contribution à l'étude des perceptions linguistiques. La méthodologie des faux-couples revisitée*, n° 46 de *Langues et sociétés*. En ligne : http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/notemetho_laur.pdf (18 juillet 2012).

LAURENDEAU Paul, 1994, « Le concept de PATOIS avant 1790, *vel vernacula lingua* », *Les origines du français québécois*, R. Mougeon et É. Beniak dir., Presses de l'université Laval, « Langue française au Québec », p. 131-166. En ligne : http://paullaurendeaulinguiste.wordpress.com/laurendeau-1994 (15 septembre 2008).

LE PAGE Robert, 1997, « What is a language », *Le nom des langues. Tome I, Les enjeux de la nomination des langues*, A. Tabouret-Keller éd., BCILL 95, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 21-34.

LE PAGE Robert et TABOURET-KELLER Andrée, 1985, *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge University Press.

LONG Daniel et PRESTON Dennis éd., 2002, *Handbook of perceptual dialectology*, vol. II, Amsterdam, Philadelphie, John Benjamins.

LÜDI Georges et PY Bernard, 2003 [1986], *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.

LÜDI Georges et PY Bernard *et al.*, 1995, *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Âge d'homme.

MAÎTRE Raphaël et MATTHEY Marinette, 2007, « Who wants to save the patois d'Évolène ? », *Discourses of endangerment : interest and ideology in the defense of languages,* A. Duchêne et M. Heller éd., Londres, Continuum, « Advances in sociolinguistics series », p. 76-98.

MARCELLESI Jean-Baptiste, 1984, « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse », *Actes du XVII^e^ congrès de linguistique et de philologie romane (Aix-en-Provence, 1983). Vol. V, Sociolinguistique des langues romanes*, Marseille, Université de Provence, p. 307-314.

——, 2003, *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*, textes réunis par T. Bulot et Ph. Blanchet, Paris, L'Harmattan.

MARTINET André, 1994, *Des steppes aux océans. L indo-européen et les « Indo-Européens »*, Paris, Payot.

MATRAS Yaron et BAKKER Peter, 2003 « The study of mixed languages », *The mixed language debate. Theorical and empirical advances*, Y. Matras. et P. Bakker éd., Berlin, Mouton de Gruyter, p. 1-20.

MAUTHNER Fritz, 1907, *Die Sprache*, Francfort-sur-le-Main, Literarische Anstalt Rütten und Loening [traduction française *Le langage*, Paris, Bartillat, 2012, traduit et préfacé par Jacques Le Rider].

MEILLET Antoine, 1928 [1918], *Les langues dans l'Europe nouvelle*, Paris, Payot.

MONDADA Lorenza, 2000, « La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques », *La notion de contact de langues en didactique*, P. Martinez et S. Pekarek Doehler éd., Fontenay-aux-Roses, ENS Éditions, p. 81-102.

MORANTE Daniele, 2007, « Le risorgimento italien comme révolution des italophones », *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, P. Lambert, A. Millet, M. Rispail et C. Trimaille éd., Paris, L'Harmattan, p. 65-74.

MOUGIN Sylvie, 1991, « La conscience linguistique en Lorraine romane », *Les Français et leurs langues*, J.-C. Bouvier dir., Aix-en-Provence, Marseille, Publications de l'université de Provence, p. 85-98.

MUFWENE Salikoko, 2003, « Préface », *La créolisation : théorie, applications, implications*, R. Chaudenson, Paris, Institut de la francophonie, L'Harmattan, p. 7-28.

——, 2005, *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*, Paris, L'Harmattan.

MULJAČIĆ Žarko, 1983, « L'enseignement de Heinz Kloss (modifications, implications, perspectives) », *Langages*, n° 86, 53-63.

MUYSKENS Peter, 2000, *Bilingual speech. A typology of code-mixing*, Cambridge, Cambridge University Press.

NICOLAÏ Robert, 2003, « Contact et genèse : ouverture et perspectives : pour un "Nouveau Programme" de recherche sur l'évolution des langues », *Proceedings*, *XVII^th^ International Congress of Linguists*, Prague, 24-29 juillet 2003. En ligne : www.unice.fr/ChaireIUF-Nicolai/VersionFrancaise/Bibliographie.htm (5 novembre 2012).

NIEDZIELSKI Nancy et PRESTON Dennis, 2000, *Folk linguistics*, Berlin, New York, De Gruyter.

PAVEAU Marie-Anne, 2007, « Les normes perceptives de la linguistique populaire », *Langage et société*, n° 121, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 93-109.

PRESTON Dennis, 1999 éd., *Handbook of perceptual dialectology*, vol. I, Amsterdam, Philadelphie, John Benjamins.

—, 2002, « Language with an attitude », *The handbook of language variation and change*, J. K. Chambers, P. Trudgill et N. Schilling-Estes éd., Malden, Oxford, Basil Blackwell, p. 40-66.
POUTIGNAT Philippe et STREIFF-FÉNART Jocelyne, 1995, *Théories de l'ethnicité*, suivi de F. Barth, *Les groupes ethniques et leurs frontières*, Paris, Presses universitaires de France.
REY-DEBOVE Josette, 1978, *Le métalangage : étude du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin.
ROBILLARD Didier de, 2000, « Interlopes interlectes. Catégorisations empiriques, catégorisations scientifiques, catégorisations didactiques », *La notion de contact de langues en didactique*, P. Martinez et S. Pekarek-Doelher coord., Fontenay-aux-Roses, ENS Éditions, « Notions en questions », p. 52-79.
—, 2001, « *En lizje kokê patat ên lizje vej gardjê ?* La linguistique peut-elle passer "entre les langues" ? Exemples de contacts français / créoles à la Réunion », *Cahiers d'études africaines*, n° 163-164, p. 465-496. En ligne : http://etudesafricaines.revues.org/105 (5 novembre 2012).
ROSCH Eleanor et LLOYD Barbara B. éd., 1978, *Cognition and categorization*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
RUHLEN Merritt, 1997 [1994], *L'origine des langues*, Paris, Belin.
SCHÜLE Rose-Claire, 1971, « Comment meurt un patois », *Actes du colloque de dialectologie franco-provençale*, Neuchâtel, 23-27 septembre 1969, Z. Marzys et F. Voillat éd., Neuchâtel, Faculté des lettres, Genève, Droz, p. 195-215.
SAILLARD Claire, 2000, « Nommer les langues en situation de plurilinguisme, ou la revendication d'un statut (le cas de Taiwan) », *Langage et société*, n° 91, p. 35-57.
SÉRIOT Patrick, 1997, « Faut-il que les langues aient un nom ? Le cas du macédonien », *Le nom des langues. Tome I, Les enjeux de la nomination des langues*, A. Tabouret-Keller éd., Louvain-la-Neuve, Peeters, « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, n° 95 », p. 167-190.
—, 1998, « De linguarum affinitatibus », *Mélanges offerts à Mortéza Mahmoudian*, n° 11, t. II des *Cahiers de l'ILSL*, p. 325-348.
TABOURET-KELLER Andrée éd., 1997, *Le nom des langues. Tome I, Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain-la-Neuve, Peeters, « Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, n° 95 ».
—, 2008, « *Langues en contact* : l'expression *contact* comme révélatrice de la *dynamique* des langues. Persistance et intérêt de la métaphore », *Journal of language contact – Thema II*, p. 7-18. En ligne : www.jlc-journal.org (18 juillet 2012).
TAJFEL Henri et WILKES A. L., 1963, « Classification and quantitative judgment », *British journal of psychology*, n° 54 (2), p. 101-114.
THOUARD Denis, 2001, « Humboldt, Abel-Remusat et le chinois : du mystère au savoir », *Texto !*, juin 2001. En ligne : http://www.revue-texto.net/Inedits/Thouard_Humboldt.html (15 avril 2008).
TRUDGILL Peter, 1972, « Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich », *Language in society*, n° 1, p. 179-95.
—, 2004, « Ausbau et Abstand : la sociolinguistique des minorités linguistiques », *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*, vol. I, J.-M. Eloy dir., Paris, L'Harmattan, p. 69-76.
WALD Paul, 1987, « La langue maternelle produit de catégorisation sociale », *France pays multilingue. Tome I, Les langues en France, un enjeu historique et social*, G. Vermès et J. Boutet dir., Paris, L'Harmattan, p. 106-124.
WEINREICH Uriel, 1974 [1953], *Languages in contact. Findings and problems*, La Haye, Mouton.
WILTON Antje et STEGU Martin éd., 2011, *Applied folk linguistics*, vol. XXIV de l'*AILA Review.*

5. CONTINUUM LINGUISTIQUE

LOGAMBAL SOUPRAYEN-CAVERY ET JACKY SIMONIN

Contexte d'apparition

Dans les années 1930, des linguistes tels que Schuchardt, Jespersen et Hjelmslev et des généralistes (« social scientists ») comme Herskovits et Reinecke proposent des définitions scientifiques des termes *pidgin* et *créole*. Une littérature créolistique commence ainsi à se constituer sur la question de la genèse des créoles de la zone Caraïbe ; un modèle génétique est élaboré et baptisé le « modèle du cycle de vie (« life-cycle model », Bloomfield, 1933, p. 474 ; Hall, 1962). « Les linguistes considèrent maintenant les pidgins et les créoles comme deux phases, voire simplement deux aspects d'un seul et même processus linguistique ».[1]

C'est dans ce contexte que la notion de *continuum dialectal* fait son apparition, précisément dans les travaux de Reinecke et Tokimasa (1934) qui tentaient à l'époque une description de la situation hawaïenne. Le continuum dialectal permet de hiérarchiser les approximations d'un système dialectal de l'anglais sous la pression normative de l'école et des médias.

Puis, lors de la première conférence sur les langues créoles qui s'est tenue en 1959 à la Jamaïque, les études sur les *pidgins* et les *créoles* ont été mises en évidence comme une discipline à part entière : « On peut dater la naissance du champ d'étude pidgin-créole à cet après-midi d'avril à la Jamaïque où Jack Berry a tout à coup remarqué : "Nous parlons tous de la même chose". »[2]

1. « Linguists now view Pidgins and Creoles as two phases, perhaps even as only aspects of the same linguistic process. » (DeCamp, 1971, p. 13)
2. « The birth of the field of pidgin-creole studies may be dated from april afternoon in Jamaica, when Jack Berry suddenly remarked, "All of us are talking about the same thing". » (*Ibid*., p. 14)

Les différentes communications des intervenants de ce colloque ont été publiées par Le Page (1961) mais c'est DeCamp (1971b) qui a décrit le continuum linguistique comme un axe sur lequel s'ordonnent les pratiques langagières des locuteurs de la Jamaïque selon la classe sociale à laquelle ils appartiennent.

> En outre, il n'y a pas de coupure nette entre le créole et la langue standard à la Jamaïque, mais plutôt un continuum linguistique, un éventail continu de parlers allant du « bush talk » ou du « broken language » de Quashie à la variété de langue standard du locuteur éduqué que l'on trouve chez Philip Sherlock et Norman Manley.[3]

Cette définition de DeCamp (1971b) reste très fidèle à celle de Reinecke (1935) car elle met en évidence une vision sociale du continuum linguistique :

> À une extrémité de l'échelle, on a le journalier qui n'a pas fait d'études et qui arrive à peine à exprimer ses besoins élémentaires dans un anglais tout à fait élémentaire, prononcé de façon horrible ; à l'autre extrémité, on a l'immigrant exceptionnel, ou plus vraisemblablement le fils ou le petit-fils d'immigrant, qui s'exprime aisément dans un anglais idiomatique et courant, avec toutefois une pointe d'« accent étranger » et des expressions provenant de sa langue d'origine.[4]

Définitions fondamentales

À la deuxième conférence internationale de Mona (Jamaïque) en 1968, sur les langues créoles, DeCamp (1971b) fonde une nouvelle théorie du « Cycle de vie pidgin-créole » (« The life-cycle theory of pidgin-creole ») à partir de celle de Hall (1962) et explique que le continuum linguistique est caractérisé par une échelle implicationnelle de variétés linguistiques superposées et résulte du phénomène de *décréolisation*, autrement dit de la disparition graduelle du basilecte.

L'analyse implicationnelle

L'analyse implicationnelle (*implicational scaling*) a été développée dans les travaux de DeCamp (1971b) alors qu'il analysait des données jamaïcaines en termes de conti-

3. « Further, in Jamaica there is no sharp cleavage between creole and standard. Rather there is a linguistic continuum, a continuous spectrum of speech varieties ranging from the"bush talk" or "broken language" of Quashie to the educated standard of Philip Sherlock and Norman Manley. » (*Ibid.*, p. 350)
4. « At one end of the scale is the uneducated laborer who can barely make know his elementary wants in atrociously mispronounced and extremely simplified English ; at the other end is the exceptional immigrant, or more likely the son or the grandson of an immigrant, who expresses himself in fluent, idiomatic, and adequate English, but who retains a scarcely smack of the "foreign accent" and peculiar idioms of his language group. » (Reinecke, 1935, p. 34, cité par Tsuzaki, 1971, p. 336)

nuum linguistique. Mais DeCamp s'est lui-même inspiré des travaux de Guttman (1944) et de Togerson (1958) pour mettre en œuvre cette méthode d'analyse des données. Il s'agit de procéder à un classement d'un ensemble de « variables » fondé sur des relations d'implication qu'elles peuvent avoir entre elles. Par exemple, l'usage d'une variante 2 de la variable B implique nécessairement l'usage des variantes de type 2 des variables C et D mais non celui de la variante 2 de A. Selon DeCamp (1971b), le modèle parfait est du type :

Tableau 1. Classement de variables fondé sur des relations d'implication

A	B	C	D
1	1	1	1
1	1	1	2
1	1	2	2
1	2	2	2
2	2	2	2

Sources : Carayol et Chaudenson, 1979, p. 132.

C'est ainsi que DeCamp présente le classement de six variables utilisées par sept Jamaïcains :

Tableau 2. Analyse implicationnelle pour six variables jamaïcaines

	Variable					
Numéro du locuteur	a	b	c	d	e	f
i	1	1	1	1	1	1
ii	1	1	1	1	1	2
iii	1	1	1	1	2	2
iv	1	1	1	2	2	2
v	1	1	2	2	2	2
vi	1	2	2	2	2	2
vii	2	2	2	2	2	2

Sources : DeCamp, 1971b, p. 355.

Index : a : 1 = *d* ; 2 = *d~dh*. b : 1 = *t* ; 2 = *t~th*. c : 1 = *pikni* ; 2 = « *child* ». d : 1 = *no ben* ; 2 = « *didn't* ». e : 1 = « *nanny* » ; 2 = « *granny* ». f : 1 = *nyam* ; 2 = « *eat* ».
Les variables et les numéros des locuteurs ont été réorganisés. Le locuteur *i* correspond à DeCamp n°4, *ii* à 7, *iv* à 2, *v* à 6, *vi* à 1, and *vii* à 5. La variable *a* correspond à la variante de DeCamp *D*, *b* à *C*, *c* à *A*, *d* à *F*, *e* à *E*, et *f* à *B*.

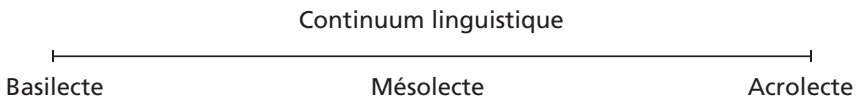
Selon le tableau de DeCamp (1971b), deux variétés linguistiques (« category », Rickford, 1987, p. 17) aux frontières floues sont représentées. Rickford (1987 p. 7) présente ce phénomène d'une tout autre manière :

Tableau 3. Continuum entre deux catégories

	Propriété							
Item	1	2	3	4	5	6	7	
a	+	+	+	+	+	+	+	CATÉGORIE X
b	+	+	+	+	+	+	-	
c	+	+	+	+	+	-	-	
d	+	+	+	+	-	-	-	
e	+	+	+	-	-	-	-	
f	+	+	-	-	-	-	-	
g	+	-	-	-	-	-	-	
h	-	-	-	-	-	-	-	CATÉGORIE Y

Ce tableau met en évidence que l'item « a » est classifié sans ambiguïté dans la catégorie « X », ainsi que l'item « h » dans « Y », tandis que les items « b » à « g » se situent dans une zone de transition et comportent des traits linguistiques des deux catégories. Remarquons que l'axe du continuum (fig. 1) se dessine à partir des données que comporte ce tableau : les catégories « X » et « Y » constitueraient les deux pôles entre lesquels se positionnerait une multitude de variétés de ces deux catégories.

Figure 1



À cette description du continuum linguistique, DeCamp (1971b, p. 350) ajoute que la zone intermédiaire aux deux pôles pourrait rendre compte d'un « troisième niveau » comportant des caractéristiques des deux catégories :

> Je l'appelle continuum car étant donné deux formes de parlers jamaïcains différant nettement l'une de l'autre, il est généralement possible de trouver un troisième niveau qui est intermédiaire entre les deux premiers.[5]

5. « By calling it a continuum I mean that given two samples of Jamaican speech which differ substantially from one another, it is usually possible to find a third intermediate level in an additional sample. » (DeCamp, 1971b, p. 354)

Ce troisième niveau n'est autre que le mésolecte, qui se situe effectivement entre les deux pôles que sont l'« *acrolecte* » (la variété la plus proche du standard) et le « *basilecte* » (la variété la plus éloignée du standard). DeCamp décrit le mésolecte comme une zone comportant des variétés plus ou moins homogènes : « On supposera également que chaque forme est relativement homogène ou qu'elle peut se répartir en sous-formes homogènes [...]. »[6]

Allsopp (1958) avait lui-même adopté cette position quant à la définition du mésolecte en expliquant qu'il y a neuf manières de dire « I told him » en Guyane, qui n'appartiennent ni à l'acrolecte ou au standard « ai tOuld hIm », ni au « basilecte » ou à la version créole « mi tel am », mais qui sont des versions mésolectales.

(1) (Rickford, 1980, p. 167)
1. ai tOuld hIm
2. ai told hIm
3. ai to:l Im
4. ai tol Im
5. ai tɛl Im
6. ai tɛl i
7. a tel i
8. mi tel i
9. mi tel am

Le mésolecte de DeCamp est critiqué par Bickerton :

> [...] l'une des caractéristiques du mésolecte semble être le fait qu'il contient non seulement des formes des lectes polaires, mais aussi des formes qui, au niveau de la fonction, sinon toujours au niveau de la forme phonétique, lui sont spécifiques.[7]

Rickford (1980, p. 167-168) a également formulé d'autres remises en question et de nouvelles hypothèses quant à l'application de l'analyse implicationnelle de DeCamp (1971b) :

– Il prévoit de regrouper en un seul sous-système, à un niveau grammatical donné, des items étroitement liés, alors que les variantes mixtes de DeCamp forment différents niveaux (phonologique, lexical et grammatical) ;

– Il propose d'avoir trois, quatre voire *n* variantes dans les différentes sous-catégories, alors que l'échelle de DeCamp n'a que des alternatives binaires créole / standard ;

– Son analyse implicationnelle est utilisée comme base de construction de grilles

6. « Assume too that each sample is relatively homogeneous, or may be subdivided into homogeneous sub-sample [...]. » (*Ibid.*, p. 354)
7. « [...] one characteristic of the mesolect seems to be that it contains, not merely forms from the polar lects, but forms which in function, if not always in phonetic shape, are peculiar to itself. » (Bickerton, 1973, p. 642)

panlectales[8] sans anomalies dans lesquelles tous les isolectes entre le basilecte et l'acrolecte sont différenciés. Par la suite, la comparaison de l'échelle implicationnelle et de la grille panlectale permet d'avoir une vision globale précise de la totalité du continuum et de la distribution des productions effectives sur ce dernier, tandis que DeCamp n'a pas de continuum pour positionner tous ces locuteurs.

Le continuum linguistique est-il « unidimensionnel » ou « multidimensionnel » ?

La question du caractère « unidimensionnel » ou « multidimensionnel » du continuum linguistique s'est posée dans les travaux de DeCamp (1971b) et Bickerton (1973). Même si ces deux linguistes ne s'accordent pas sur l'application de l'analyse implicationnelle, ils sont les défenseurs d'un continuum linguistique « unidimensionnel » ou « linéaire ». Ce type de continuum est présenté sous la forme d'un unique axe horizontal allant du basilecte à l'acrolecte en passant par une zone mésolectale. La méthode de DeCamp (1971b) est de positionner de manière ordonnée les variétés linguistiques (verticalement) et les variantes (horizontalement) sur l'axe.

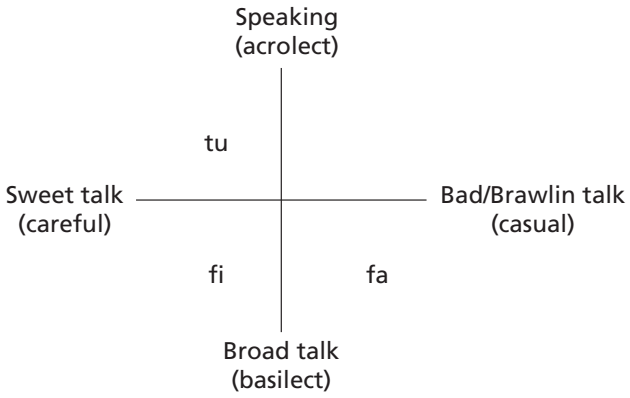
Mais ce modèle de continuum est remis en question notamment par Washabaugh (1977), Le Page (1980) et Rickford (1987) sur le fait que toutes les variantes ne peuvent pas être rangées sur un unique axe horizontal. Washabaugh est le premier linguiste qui a contesté le modèle de DeCamp (1971b) en affirmant que le continuum linguistique de type unidimensionnel n'est pas adéquat pour l'analyse de la parole créole caribéenne. Il justifie son propos :

> [Il soutenait] qu'à l'île de la Providence, en Colombie, la variation n'était pas seulement « verticale » (c'est-à-dire entre le *fi* basilectal et le *tu* acrolectal comme marqueurs de complémentation), mais également « horizontale » (c'est-à-dire entre le *fi* soigné et le *fə* relâché, ces deux derniers étant également basilectaux).[9]

Il propose ainsi le schéma suivant :

8. « On peut définir une grille panlectale comme "la totalité des ensembles de règles possibles pour une aire (arbitrairement limitée) dans l'espace et/ou dans le temps, celle-ci constituant, à son tour, une sélection à partir de la totalité des ensembles de règles possibles pour le langage humain". » « A panlectal grid may be defined as "the totality of possible sets of rules for an (arbitrary limited) area in space and/or time, which in turn constitues a selection from the totality of possible sets of rules for human language". » (*Ibid.*, p. 643)
9. « [He argued] that variation on Providence Island, Colombia, was not only "vertical" (e. g. between basilectal *fi* and acrolectal *tu* as complementizers) but also "horizontal" (e. g. between careful *fi* and casual *fə*, both equally basilectal). » (Washabaugh, 1977, p. 343)

Figure 2



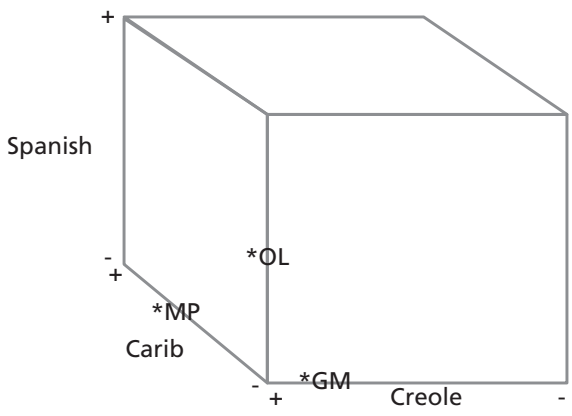
Sources : Washabaugh, 1977, p. 343.

L'axe horizontal du modèle de Washabaugh a suscité les réactions de Bickerton (1977) et de Rickford (1987) : le premier écrit qu'il « [...] ne peut constituer un axe séparé de variétés caractérisant un système langagier ou dialectal particulier »[10] ; le deuxième argumente en expliquant :

> Justement, on pourrait trouver au moins quelques variantes horizontales hypothétiques du parler relâché parallèlement à la dimension verticale basilecte-acrolecte ; et inversement, il est très peu probable que le contraste soigné / relâché ne reprenne pas des éléments de l'opposition acrolectal / basilectal.[11]

Contrairement à Washabaugh, Le Page (1980) défend le modèle multidimensionnel du continuum de manière plus radicale en proposant un schéma n'ayant aucunement la forme d'un axe.

Figure 3



Sources : Le Page, 1980.

10. « [...] cannot constitute a separate axis of variation characterizing any particular language or dialect system. » (Bickerton, 1977, p. 354)
11. « The point is that at least some putative horizontal casual speech variants might lie along the vertical basilect-acrolecte dimension ; pursuing the point from the opposite direction, it is most unlikely that the careful / casual contrast does not involve elements of the acrolectal / basilectal opposition. » (Rickford, 1987, p. 25)

Après avoir examiné les pratiques langagières de trois enquêtées de Cayo District à Belize, il livre son analyse :

> Ni la description linguistique de ces locuteurs, ni l'ensemble du corpus des textes recueillis à partir de leurs énoncés ne peuvent être classifiés selon l'échelle que propose Bickerton pour ses expression-verbes de la langue du Guyana, car il n'y a pas de progression linéaire bidimentionnelle (c'est-à-dire unidimensionnelle) du basilecte à l'acrolecte. On ne peut donc caractériser leur comportement qu'en termes de coordonnées renvoyant de manière relationnelle soit à des cultures voisines, soit à des modèles internes. Les cultures avoisinantes, comme celle de l'espagnol du Guatemala, du caribéen de la côte, du créole de Belize City ou de l'anglais scolaire doivent, à leur tour, être comparées aux autres modèles culturels comme le castillan, le caribéen des îles, les créoles antillais, les normes antillaises des locuteurs éduqués, l'anglais britannique ou américain standard, ou l'anglais écrit.[12]

Après avoir analysé les arguments de DeCamp et de Le Page, Rickford (1987) pose que les deux linguistes se rejoignent :

> L'approche multidimensionnelle de Le Page est certainement similaire, dans son esprit, au continuum unidimensionnel de DeCamp, en ce qu'elle reconnaît la continuité intrinsèque et l'aspect non discret de la variabilité linguistique dans les communautés de la Caraïbe où coexistent les créoles à base anglaise et les normes.[13]

DeCamp (1971b) semble effectivement avoir choisi l'approche *unidimensionnelle* car elle simplifie le travail d'analyse du linguiste alors que l'approche *multidimensionnelle* tend à le compliquer :

> Dans la mesure où un continuum linguistique est linéaire, cette approche fournit une façon très économique et très significative d'inclure un grand nombre de variétés linguistiques dans une seule description grammaticale. Même si un continuum était multidimensionnel plutôt que linéaire, on pourrait suivre une approche similaire ; mais il faudrait alors avoir deux ensembles de traits de référence ou plus, ce qui compliquerait d'autant à la fois les règles et chacune des dérivations basées sur ces règles.[14]

12. « Neither the linguistic description of such speakers, nor the collective corpus of texts culled from their utterances, is scaleable in the way Bickerton has claimed for his Guyanese verb-phrases, because there is no two-dimensional (i. e., unidimensional) linear progression from basilect to acroclect. One can only characterise their behaviour in terms of coordinates referring in a relational way to neighbouring cultures or internal models. The neighbouring cultures, such as Guatemalan Spanish or Coastal Carib or Beliz City Creole or teacher's English are again in their turn related to other cultural models such as Castilian Spanish or Island Carib or West Indian Creoles or West Indian Educated Standards, or Standard British or American or written English. » (Le Page, 1980, p. 127)
13. « Le Page's multidimensional approach is certainly similar in spirit to DeCamp's unidimensional continuum in recognizing the essential continuity and non-discreteness of the linguistic variability in the Caribbean communities in which English-based creoles and standards coexist. » (Rickford, 1987, p. 28)
14. « To extent that a linguistic continuum is linear, this approach thus provides a very economical and meaningful way of incorporating many linguistic varieties into one grammatical description. Even if a continuum should be multidimensional rather than linear, a similar approach could be followed, but

Néanmoins, Rickford (1987) ajoute que les deux approches *unidimensionnelle* et *multidimensionnelle* diffèrent parce que la première est adoptée par les linguistes pour la vision dichotomique des variétés linguistiques coexistantes qu'elle propose ; le second modèle est choisi pour la raison opposée :

> Justement parce qu'il est plus complexe et plus englobant, il est plus à même d'intégrer toutes les variantes et les variétés que les approches unidimensionnelles, et moins à même d'aboutir à des catégorisations (ou à des exclusions) d'usages individuels comme exceptionnels ou « déviants ».[15]

Les communautés linguistiques « post-créoles »

Après avoir défini le continuum linguistique comme un axe linéaire sur lequel se positionnent des variétés linguistiques selon une échelle implicationnelle, DeCamp (1971b) ajoute que ce concept peut être également abordé dans une perspective diachronique. En effet, en s'inspirant de la théorie de Hall, « Le cycle de vie pidgin-créole » (« The life-cycle theory of pidgin-creole », 1962), qui met en scène, dans le contexte d'une société coloniale, d'abord l'apparition d'un pidgin, puis d'un créole et enfin d'un continuum créole, DeCamp (1971b) évoque un stade final qu'il nomme « communautés linguistiques post-créoles » (« post-creole speech communities »). À ce stade du continuum, un créole est dans un processus d'immersion dû, d'une part à la domination officielle d'une langue standard, d'autre part, à l'abandon du basilecte et donc à un changement des discours des locuteurs en direction de ce standard. Ces conditions sont nécessaires à l'apparition des « communautés linguistiques post-créoles ». Aussi DeCamp précise-t-il que toutes les langues créoles n'atteignent pas ce stade ultime du continuum :

> La Jamaïque n'est donc qu'une communauté créole à un stade de développement avancé. Il y a déjà un certain temps que nous appelons un continuum linguistique comme celui de la Jamaïque une communauté linguistique post-créole afin de le différencier de la diglossie des aires créoles que l'on trouve par exemple à Haïti. Tous les créoles n'ont pas d'étape post-créole dans leur développement.[16]

---

then two or more simultaneous sets of index features would be required, and both the rules and every derivation based on them would be correspondingly complicated. » (DeCamp, 1971b, p. 353-354)

15. « Precisely because it is more complex and all-encompassing, it is more likely to accommodate all variants and varieties than unidimensional approaches, and less likely to result in categorisations (or exclusions) of individual usages as extraordinary or "deviant". » (Rickford, 1987, p. 34)
16. « Jamaica is therefore only a creole community in a late stage of development. For some time now I have been calling a speech continuum like that of Jamaica a post-creole speech community in order to distinguish it from the diglossia of creole areas like Haiti. Not every creole has a post-creole stage in its life. » (DeCamp, 1971b, p. 351)

Si le « post-creole speech communities », le stade post-créole de la communauté n'advient pas, n'a pas lieu, un créole peut avoir d'autres évolutions : il peut perdurer, comme en Haïti ; il peut disparaître ; il peut devenir une langue standard.

Bickerton (1980) a également abordé ce stade final du continuum qu'il préfère nommer la « décréolisation » :

> Nous avons toujours rejeté, et nous continuerons à rejeter le qualificatif *post-* proposé à l'origine par DeCamp (1971), car il implique que le créole originel a disparu ou qu'il est devenu méconnaissable, ce qui n'est pas toujours le cas.[17]

Mais il s'accorde avec DeCamp (1971b) pour expliquer que la décréolisation se produit lorsqu'un créole est en contact direct avec une langue standard et lorsque les locuteurs abandonnent progressivement le créole basilectal pour la variété acrolectale. Il ajoute que la décréolisation génère l'apparition des variétés mésolectales.

Sur ce point, Bickerton (1980) admet avec DeCamp (1971b) que les variétés mésolectales sont plus récentes que les variétés basilectales et acrolectales. Alleyne (1971) apporte, quant à lui, un avis contraire et situe l'apparition du mésolecte à une époque antérieure, lorsque les Blancs partageaient leurs habitats avec leurs esclaves noirs. Rickford (1987) est d'accord avec Bickerton et propose un exemple :

> Les preuves textuelles de cet ouvrage, dans la mesure où elles illustrent ce point, étayent l'argument d'Alleyne. Les textes que l'on trouve chez Bolingbroke (1807) et St. Clair (1834) montrent que les traits basilectaux et mésolectaux sont utilisés par la population esclave et la population libre de couleur en gros à la même époque, comme les variétés de type pidgin attestées chez Pinckard (1806).[18]

Toutefois, Alleyne (1971) rejoint DeCamp (1971b) et Bickerton (1980) pour préciser que le phénomène de décréolisation apparaît avec l'émancipation de la population esclave. Ces trois linguistes adoptent également le même type de décréolisation : le modèle « monogénétique ».

> La question est de savoir si, dans le processus de passage d'une source basilectale à une cible acrolectale, un locuteur adopte des variétés déjà existantes (monogénétiques) ou si, essentiellement, il les recrée (polygénétiques).[19]

Cette définition de Rickford souligne un point important concernant l'atti-

17. « I have always rejected, and will continue to reject, the appended post, first proposed by DeCamp 1971, since this suggests that the original creole must have vanished or become unrecognisable, and this may or may not be the case. » (Bickerton, 1980, p. 109).
18. « Insofar as the textual evidence in this volume sheds light on the matter, Alleyne's contention is supported. Texts from Bolingbroke (1807) and St. Clair (1834) show that basilectal and mesolectal features were in use among the slave and free colored population at approximately the same period as the pidginlike varieties attested in Pinckard (1806). » (Rickford, 1987, p. 33)
19. « The issue is whether in going from basilectal starting to acrolectal target, a speaker adopts already existing intermediate varieties (monogenetic) or essentially creates them anew (polygenetic). » (*Ibid.*, p. 35)

tude des locuteurs : le modèle monogénétique prévoit une certaine passivité des locuteurs lors de la production des variétés mésolectales alors que le modèle polygénétique envisage un comportement dynamique. Ainsi, Rickford (1987) pose que le modèle polygénétique de la décréolisation peut également avoir lieu :

> Dans cette optique, les restructurations qui ont produit le continuum dans le passé sembleraient toujours être à l'œuvre actuellement. Dans le processus de décréolisation, les locuteurs des générations présentes seraient ainsi non seulement des réceptacles passifs des variétés intermédiaires établies par leurs prédécesseurs, mais contribueraient activement eux-mêmes à leur refonte et à leur restructuration, sous l'effet de facteurs extralinguistiques du même type que ceux qui ont agi dans le passé.[20]

Extensions

Le modèle universel

À la suite de la conférence de Mona, Derek Bickerton, abordant la situation linguistique guyanaise, pose l'existence d'un continuum linguistique avec des pôles tels que le créole basilectal et l'anglais acrolectal en décidant d'étudier plus particulièrement les « créations » mésolectales. Dans son travail de comparaison des divers créoles, il établit un « modèle universel de fabrication de règles linguistiques » (Prudent, 1981a, p. 8) qui le conduira à s'intéresser davantage à l'évolution du langage de l'espèce humaine.

Le continuum interlinguistique

Chaudenson (1981) a fondé sa théorie du « continuum interlinguistique » qui consiste à comparer l'ensemble des créoles à base lexicale française selon des « schèmes » grammaticaux précis et à évaluer la « distance interlinguistique » qui existe entre eux et celle qui les sépare du français standard, la « langue-mère ». À titre d'exemple, Chaudenson (1981, p. 45) parvient à décrire un « continuum interlinguistique », à partir d'une analyse de l'emploi des pronoms personnels sujets dans les aires créolophones que sont les Seychelles, Maurice, Rodrigues et la Réunion.

20. « In this view, the restructurings which produced the continuum in the past would be seen as actively continuuing in the present. In decreolizing, speakers of the present generations would be seen not merely as the passive recipients of intermediate varieties marked out by their predecessors, but as active reshapers and restructurers themselves, affected by the same kinds of extralinguistic factors which operated in the past. » (*Ibid.*, p. 35).

Le « continuum-discontinuum »

À partir d'une réflexion sur le concept d'« emprunt » et conscient de l'existence d'une « frontière perforée » entre les variétés linguistiques, Bernabé (1981) propose le « modèle continuum-discontinuum » :

> Il nous semble juste d'envisager l'existence d'une diglossie s'articulant en deux continuums eux-mêmes discontinus (articulés, précisément autour d'une zone interlectale). Nous avons donc, en fait : un continuum créole nucléaire-créole périphérique et un autre continuum français créolisé-français standard. (Bernabé, 1981, p. 103)

Critique : le concept d'interlecte

Le département français qu'est la Martinique connaît une situation de contact de langues : un français cohabite avec un créole dans des relations complexes de type langue dominante (le français) / langue dominée (le créole). L'inégalité existant entre les deux langues conduira des chercheurs à évoquer le concept de diglossie mais aussi de continuum linguistique, dans la mesure où les locuteurs martiniquais produisent non pas uniquement le français et le créole mais des variétés intermédiaires entre les deux langues. Aussi, les Martiniquais pratiquent des « mélanges » des deux codes qui ont été analysés par Prudent (1981a) sous l'angle de l'interlecte : « L'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte » (Prudent, 1981a, p. 31). Ainsi l'« interlecte martiniquais », produit de manière spontanée dans la parole quotidienne des locuteurs, n'obéit-il à aucune grammaire, donc à aucune norme. Les formes interlectales sont surtout « non prédictibles » : il s'agit donc de formes intermédiaires dont les appartenances linguistiques sont difficilement perceptibles. De ce fait, Prudent apporte une précision à sa définition de l'interlecte :

> L'interlecte était à ce moment défini comme un espace discursif dynamique, accusant la manifestation de nombreux *code-switching*, *code-mixing*, interférences, cumuls de français et de créole à des points des énoncés qui ne pouvaient être décrits par une « grammaire de langue ». (Prudent, 2005, p. 362)

Donc, comme le concept de continuum linguistique a permis de dépasser celui de diglossie en prenant en compte l'existence de sous-variétés linguistiques intermédiaires, la théorie de l'interlecte propre à Prudent (1981a) semble proposer un modèle d'analyse moins « figé » que celui du continuum :

> Mon désaccord avec l'hypothèse continuiste réside là ; pourquoi penser que la valeur symbolique du français pousserait les créolophones à combler la « faille » créole-français de façon structurée ? Autrement dit, que les « fautes » des créolophones produisent quelque chose d'intermédiaires nul n'en doute ! Mais que cet intermédiaire soit structuré hiérarchiquement, et que le scalogramme en soit la preuve, cela est autrement plus difficile à montrer. (Prudent, 1983, p. 36).

En effet, à quel stade du continuum faut-il situer un énoncé tel que « nou manzé la morue chez tonton »[21], qui comporte à la fois des traits de l'acrolecte (« nou », « la morue », « chez ») et du basilecte (« manzé », « tonton »), si l'on suit le modèle de « hiérarchisation » des énoncés proposés par Chaudenson (1992, p. 100-101) :

- Nous mangions un peu de morue chez notre oncle (français : acrolecte) ;
- Nous mangions un peu la morue chez notre oncle ;
- Nous i mangeait un peu la morue chez not tonton ;
- Ni manzé in pé la mori sé not tonton ;
- Nou té ki manzé in pe la mori la kaz nout tonton (créole basilectal).

Aussi, Prudent (1983) explique que l'interlecte est attesté « dès les premières heures de la créolisation ». Il ajoute que le processus de créolisation est toujours en cours :

> Avant que n'émerge « le » créole, il y a nécessairement eu cohabitation de lectes concurrents et pratique effective de discours interlectal qui, sous le nom de koïnè inaugurale, de xénolecte de fusion, de pidgin ou de baragouin, a ressemblé d'assez près à la zone interlectale d'aujourd'hui. (Prudent, 2005, p. 366)

Cette idée réfute l'hypothèse de la « décréolisation » et prend ses distances quant à la conception continuiste. Ainsi, le concept d'interlecte refusant les concepts de diglossie et de continuum linguistique postule l'idée d'une parole qui se construit dans un « macrosystème sociolinguistique » composé à la fois du créole et du français, selon le schéma de la « sociogenèse » qui, allant à l'encontre des positionnements eurogénétistes et afrogénétistes, désigne la construction commune d'une société ayant un mode de communication spécifique.

Exemple : la situation réunionnaise

Dans les années 1970, Carayol et Chaudenson ont mené des enquêtes auprès de la population réunionnaise afin de tenter une analyse d'un continuum linguistique français-créole réunionnais. En effet, même s'ils ont décrit la situation sociolinguistique réunionnaise en termes de diglossie, Carayol et Chaudenson (1973 et 1978) admettent qu'elle est loin de se réduire à une bipolarité français-créole et admettent l'existence d'une pluralité de variétés. Ainsi, à partir d'un corpus de conversations avec des adultes créolophones unilingues (dans un premier temps) et d'une enquête sur les capacités de discrimination auditive menée auprès de jeunes enfants réunionnais scolarisés (dans un deuxième temps), ils ont réalisé une étude du continuum linguistique à l'aide de l'analyse implicationnelle mise en œuvre par Guttman (1944) et Togerson (1958).

21. Il s'agit d'un énoncé créé par nous qui peut être néanmoins attesté à la Réunion.

Quatre variables ont été étudiées dans les discours des enquêtés :

1) [s] / [ʃ] 3) [i] / [y]
2) [z] / [ʒ] 4) [e] / [ø].

Les variantes « basilectales » [s], [z], [i], [e] sont celles qui caractérisent le niveau de créole le plus éloigné du système phonétique du français régional qui constitue le niveau supérieur du continuum et se trouve marqué par la présence des variantes [ʃ], [ʒ], [y], [ø], dites, de ce fait, « acrolectales ». (Nous utilisons les termes « basilectal et acrolectal » pour désigner les variantes qui caractérisent respectivement les deux pôles, Carayol et Chaudenson, 1979, p. 131.)

Carayol et Chaudenson (1979) ont ainsi procédé à un classement de ces variables et des témoins selon les principes de l'analyse implicationnelle mentionnée précédemment :

A = 3) [i] / [y]
B = 4) [e] / [ø]
C = 1) [s] / [ʃ]
D = 2) [z] / [ʒ].

Ils envisagent d'obtenir le modèle parfait décrit par DeCamp (1971b) : « Donc, d'après le modèle théorique parfait, l'usage de la variante 2 de A implique l'usage de toutes les variantes 2 des autres variables » (Carayol et Chaudenson, 1979, p. 135). Mais l'analyse de ces variables selon la méthode de l'analyse implicationnelle a mis en évidence des « [...] aberrations (4 et 9) qui se situent dans une zone d'isolectes intermédiaires entre les isolectes caractérisés par la prépondérance du type 1 (2, 3, 6, 7, 12, 23, 24, 25) ou 2 (20, 1, 5, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22) » (Carayol et Chaudenson, 1979, p. 135).

Tableau 4. Usage dichotomique des variables 1 et 2

Témoins	Variables			
	A	B	C	D
2	1	1	1	1
3	1	1	1	1
6	1	1	1	1
7	1	1	1	1
12	1	1	1	1
23	1	1	1	1
24	1	1	1	1
25	1	1	1	1
8	1	*	1	1
13	1	1	*	*
15	1	1	2	2
9	*	2	1	2
4	*	2	2	1
20	2	2	2	2

Témoins	Variables			
	A	B	C	D
1	2	2	2	2
5	2	2	2	2
10	2	2	2	2
11	2	2	2	2
14	2	2	2	2
16	2	2	2	2
17	2	2	2	2
19	2	2	2	2
21	2	2	2	2
22	2	2	2	2

* Variantes considérées comme intermédiaires entre 1 et 2

Sources : Carayol et Chaudenson (1979, p. 134).

Cependant, le classement des témoins selon leurs utilisations de ces variables a rendu compte d'une répartition d'ordre ethnique :

Tableau 5. Répartition ethnolinguistique

Usage linguistique	Numéro	Ethnie	Zone
1. Variantes basilectales	2	Noir	Divers
pour toutes les variables	3	Noir	Noir
	6	Métis	Indien
	7	Indien	Indien
	12	Indien	Indien
	23	Indien	Indien
	24	Indien	Indien
	25	Noir	Divers
2. Pourcentage divers d'usage	13	Métis	Divers
des variantes acrolectales	8	Blanc	Divers
et basilectales	9	Métis	Blanc
	15	Métis	Blanc
	4	Métis	Divers
	20	Blanc	Indien
	17	Noir	Blanc
	11	Blanc	Blanc
	16	Métis	Blanc
3. Variantes acrolectales	18	Blanc	Blanc
pour toutes les variables	1	Métis	Blanc
	5	Blanc	Blanc
	10	Blanc	Blanc
	14	Blanc	Divers
	19	Blanc	Divers
	21	Blanc	Indien
	22	Blanc	Blanc

Sources : Carayol et Chaudenson (1979, p. 142)

Ainsi, introduisant la problématique du continuum et la méthode scalaire, ces chercheurs ont approfondi la recherche de mésolectes en distinguant globalement trois variétés linguistiques qu'ils situent sur l'axe d'un continuum linguistique, marqué par la présence du français créolisé entre les pôles que sont le français régional et le créole. Ils ont posé également que ces trois variétés appartiennent en gros à trois groupes socio-ethniques :

- Français régional : bourgeoisie blanche ou de couleur ;
- Français créolisé : « Petits Blancs » ;
- Créole : Métis sombres, Indiens. (Carayol et Chaudenson, 1978, p. 182)

Aujourd'hui, la situation sociolinguistique réunionnaise se trouve profondément modifiée. La parole réunionnaise se caractérise par ce que les Réunionnais nomment eux-mêmes le « mélange » du créole et du français. En effet, les importantes transformations sociales de l'île qui ont modifié la situation sociolinguistique réunionnaise infirment l'hypothèse des trois variétés linguistiques et la répartition ethnolinguistique émise par Carayol et Chaudenson en 1978. Le concept de continuum linguistique a été, dès les années 1970, un outil permettant de problématiser l'objet, mais la parole réunionnaise, qui se caractérise par un tel mélange du créole et du français, peut-elle être réduite à l'axe du « continuum linguistique » ?

Dans le cadre d'un travail de thèse (Souprayen-Cavery, 2007), nous avons tenté une réutilisation du concept d'interlecte (Prudent, 1980) pour analyser les pratiques langagières des Réunionnais. Notre analyse des corpus écrits et oraux a montré que la réutilisation du concept d'interlecte s'avère possible pour décrire le terrain réunionnais, puisque des formes interlectales ont été repérées dans ces deux domaines de la langue. Toutefois, cette réutilisation s'est accompagnée d'adaptations, voire de nouveaux éclairages. En effet, comme le concept du continuum linguistique envisage un processus de décréolisation, nous avons postulé que l'interlecte pourrait rendre compte d'un processus d'« interlectalisation ».

Ainsi, la situation de contact de langues à la Réunion donnerait lieu à l'interlectalisation, qui est un processus dynamique selon lequel le créole, le français et les formes interlectales se construisent. Autrement dit, dans cette dynamique, sont activés des processus de créolisation et de francisation dans lesquels les formes interlectales seraient toujours présentes dans la mesure où elles constituent le « produit » de la rencontre du français et du créole dans le « macrosystème sociolinguistique de la communication réunionnaise ». Dès lors que des langues sont en contact, non seulement l'interlectalisation est mise en œuvre, mais cette dynamique entraîne également leur déviation et leur éloignement par rapport à la norme. De ce fait, une langue (comme le créole) dépourvue de norme linguistique établie ne peut échapper à cette dynamique interlectale et ne peut pas ne pas être décrite par les caractéristiques du concept d'interlecte. Tandis que le français fortement normatif est certes engagé dans ce processus d'interlectalisation (et peut donc avoir également un caractère interlectal dans les pratiques), mais il résiste davantage à cette dynamique.

Enfin, même si ces remarques ont été formulées dans une approche synchronique, nous avons formulé des hypothèses quant à l'aspect diachronique : l'interlectalisation impliquerait pour le créole sa décréolisation (par rapport au créole basilectal et originel) et sa créolisation (en ayant comme cible le français standard)[22] ; et

22. Alors que des variétés dialectales du français ont servi de cible aux esclaves lors de la genèse du créole (Chaudenson, 1989).

pour le français, sa « défrancisation » (par sa rencontre avec le créole et les formes interlectales) et sa « francisation » (la cible étant toujours le français standard). De plus, dans ce processus, le français, le créole et les formes interlectales évolueraient selon les mécanismes du « changement linguistique » mais particulièrement (surtout pour le créole) dans la dynamique de la « sociogenèse ».

Références

ALLEYNE Mervyn C., 1971, « Acculturation and the cultural matrix of creolization », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 169-186.

—, 1980, « Introduction : theoretical orientations in creole studies », *Theoretical orientations in creole studies*, A. Valdman et A. Highfield éd., New York Academic Press, p. 1-17.

ALLSOPP Richard, 1958, « The English language in Bristish Guiana », *English language teaching*, n° 12 (2), p. 59-66.

BAILEY Beryl L., 1971, « Jamaican Creole. Can dialect boundaries be defined ? », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 341-348.

BERNABÉ Jean, 1981, « Créole et emprunt, préliminaires à une analyse sociogénérative », *Analyse de la variation des créoles : diglossie et continuum*, vol. IV, n° 1 d'*Études créoles*, p. 97-117.

BICKERTON Dereck, 1973, « The nature of a Creole continuum », *Language*, n° 49, p. 640-669.

—, 1977, « Putting back the clock in variation studies », *Language*, n° 53 (2), p. 353-360.

—, 1980, « Decreolisation and the Creole continuum », *Theoretical orientations in Creole studies*, A. Valdman et A. Highfield éd., New York Academic Press, p. 109-138.

—, 1981, *Roots of language*, Michigan, Karoma.

BLOOMFIELD Léonard, 1933, *Language*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

CARAYOL Michel et CHAUDENSON Robert, 1973, « Aperçu sur la situation linguistique à la Réunion », *Cahiers du centre universitaire de la Réunion*, n° 3, p. 1-44.

—, 1978, « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion », *Les Français devant la norme*, N. Gueunier *et al.*, Paris, Champion.

—, 1979, « Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique français-créole », *Plurilinguisme : norme, situations, stratégies*, P. Wald et G. Manessy éd., Paris, L'Harmattan, p. 129-172.

CHAUDENSON Robert, 1977, « Toward the reconstruction of the social matrix of Creole language », *Pidgin and Creole linguistics*, A. Valdman éd., Bloomington, Indiana University Press, p. 259-276.

—, 1981, « Continuum intralinguistique et interlinguistique », *Analyse de la variation des créoles : diglossie et continuum*, vol. IV, n° 1 d'*Études créoles*, p. 19-46.

—, 1992, *Des îles, des hommes, des langues. Langues créoles, cultures créoles*, Paris, L'Harmattan.

DECAMP David, 1971a, « Introduction : The study of Pidgin and Creole languages », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 13-45.

—, 1971b, « Toward a generative analysis of a post-creole continuum », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 349-370.

—, 1977, « The development of Pidgin and Creole studies », *Pidgin and Creole linguistics*, A. Valdman éd., Bloomington, Indiana University Press, p. 3-20.

GUTTMAN Louis, 1944, « A basis for scaling qualitative data », *American sociological review*, n° IX (2), p. 139-150.
HALL Robert A., 1962, « The life-cycle of pidgin languages », *Lingua*, n° 11, p. 151-156.
HYMES Dell, 1971, *Pidginization and creolization of languages*, Cambridge University Press.
LABOV William, 1971, « The notion of "System" in Creole studies », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 447-472.
LE PAGE Robert, 1977, « Processes of pidginization and creolization », *Pidgin and Creole linguistics*, A. Valdman éd., Bloomington, Indiana University Press, p. 222-255.
—, 1980, « Hugo Schuchardt's Creole studies and the problem of linguistic continua », *Hugo Schuchardt. Schuchardt symposium 1977 in Graz*, K. Lichem et H.J. Simon éd., Vienne : Verlag der Österreichische Akademie der Wissenschaften, p. 114-145.
LE PAGE Robert éd., 1961, *Proceedings of the Conference on Creole Studies (1959)*, Londres, Macmillan, « Creole Language Studies 2 ».
MEIJER Guus et MUYSKEN Pieter, 1977, « On the beginning of Pidgin and Creole studies : Schuchardt and Hesseling », *Pidgin and Creole linguistics*, A. Valdman éd., Bloomington, Indiana University Press, p. 21-45.
MÜHLHÄUSER Peter, 1980, « Structural expansion and the process of creolization », *Theoretical orientations in Creole studies*, A. Valdman et A. Highfield éd., New York Academic Press, p. 19-56.
PRUDENT Lambert-Félix, 1981a, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, p. 13-38.
—, 1981b, « Continuités et discontinuités sociolinguistiques dans le champ créoliste francophone », *Analyse de la variation des créoles : diglossie et continuum*, vol. IV, n° 1 d'*Études créoles*, p. 5-16.
—, 1983, « Les Petites Antilles présentent-elles une situation de diglossie ? », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 4-5, p. 24-40.
—, 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », *Du plurilinguisme à l'école*, L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton éd., Berne, Peter Lang.
REINECKE John E. et TOKIMASA Aiko, 1934, « The English dialect of Hawaï », *American speech*, n° 9, p. 122-131.
RICKFORD John, 1980, « Analyzing variation in Creole languages », *Theoretical orientations in Creole studies*, A. Valdman et A. Highfield éd., New York Academic Press, p. 165-183.
—, 1987, *Dimensions of a Creole continuum*, Stanford University Press.
SANKOFF Gillian, 1980, « Variation, Pidgins and Creoles », *Theoretical orientations in Creole studies*, A. Valdman et A. Highfield éd., New York Academic Press, p. 139-164.
SOUPRAYEN-CAVERY Logambal, 2007, *L'interlecte réunionnais : approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, thèse de doctorat, université de la Réunion.
—, 2010, *L'interlecte réunionnais : approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, Paris, L'Harmattan.
SCHUCHARDT Hugo, 1979, *The ethnography of variation selected writing on Pidgings and Creoles*, Ann Arbor (Michigan), Karoma.
TORGERSON William, 1958, *Theory and methods of scaling*, New York, Wiley and Sons.
TRAUGOTT Elisabeth, 1977, « Pidginization, creolization, and language change », *Pidgin and Creole linguistics*, A. Valdman éd., Bloomington, Indiana University Press, p. 70-97.
TSUZAKI Stanley, 1971, « Coexistent systems in language variation. The case of Hawaian English », *Pidginization and Creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 327-339.

VALDMAN Albert et HIGHFIELD Arnold, 1980, *Theoretical orientations in Creole studies*, New York Academic Press.
WASHABAUGH William, 1977, « Constraining variation in decreolization », *Language*, n° 53 (2), p. 329-352.
WALD Paul et MANESSY Gabriel, 1979, *Plurilinguisme. Normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan.
WEINREICH Uriel, 1970, *Languages in contact. Findings and problems*, La Haye, Mouton.

6. CRÉOLISATION ET CRÉOLES

GEORGES-DANIEL VÉRONIQUE

Ce chapitre est consacré aux processus de développement des langues créoles et à quelques-unes de leurs particularités. Les langues dont il sera question ici sont apparentées, au moins sur le plan lexical, à l'anglais, au portugais, à l'espagnol, au néerlandais ou au français, qui sont souvent désignés comme leurs langues lexificatrices (*lexifier language*), formule contestée par certains auteurs (Mufwene, 2005, par exemple). Ces langues sont également nommées créoles anglais (le créole de la Jamaïque ou de Saint-Vincent, par exemple), créoles espagnols (le papiamento / papiamentu d'Aruba, Bonnaire et Curaçao et le chabacano des Philippines, par exemple), créoles portugais (le kriyol de Guinée-Bissau, le créole du Cap-Vert, les créoles du golfe de Guinée par exemple), créoles hollandais (le berbice dutch et le skepi dutch de Guyana) ou créoles français, suivant l'origine dominante de leur lexique. L'ensemble « créoles français » comprend des créoles atlantiques et indiaocéaniques et un créole pacifique, tandis que les créoles anglais se retrouvent dans la Caraïbe, en Afrique et dans le Pacifique. On évoque aussi l'existence de créoles à base lexicale arabe (par exemple, le juba arabic ou le kinubi du Soudan) ou de langues africaines (le fanakalo d'Afrique du Sud, le kituba du Congo etc.). Dans le cadre de ce texte, je restreindrai la désignation « créole » aux seules langues apparues lors de l'expansion coloniale européenne des siècles passés, celles à qui le terme fut initialement appliqué. Ces langues partagent d'éventuelles affinités linguistiques qu'il conviendra d'évoquer. Les circonstances de leur émergence sont sans doute proches, à certains égards, de celles observées dans d'autres situations de contacts de langues, d'où certaines similitudes structurelles avec les langues qui en sont issues (kinubi, kituba, sango, etc. ; voir Kihm, 2011).

Les langues créoles sont donc apparues, essentiellement à partir du XVII^{e} siècle, dans le sillage de l'expansion européenne. Cependant, il convient de relever

l'existence d'un texte en lingua de Preto (langue des noirs), aussi appelé falar Guiné (parler Guinée), publié en 1516 au Portugal, soixante ans après la découverte des îles du Cap-Vert en 1456. D'autres textes ultérieurs attestent également l'existence d'un créole portugais (proto-kriolu) à cette période. On a postulé que ce premier créole (lui-même peut-être dérivé de la lingua franca méditerranéenne) était à l'origine des langues créoles qui se sont développées par la suite dans les comptoirs européens en Afrique. C'est la théorie de la monogenèse des créoles : ils seraient tous nés d'une source portugaise par un processus de modification lexicale, de relexification et de dissémination. Cette hypothèse est aujourd'hui abandonnée (Migge, 2003).

Voici, à titre indicatif, quelques repères chronologiques qui permettent de situer les périodes de genèse de quelques créoles à base lexicale anglaise, espagnole et française. Le papiamento / papiamentu à base hispano-portugaise et néerlandaise des îles Aruba, Bonnaire et Curaçao (espagnoles de 1499 à 1643, puis essentiellement néerlandaises) s'est développé après 1634, entre 1650 et 1700 selon Munteanu (Maurer, 1988, 1998 ; Munteanu, 1996), après l'occupation néerlandaise. Quant au palenquero de Colombie, créole à base lexicale espagnole, son apparition est liée à l'occupation de ce territoire à partir de 1650 par les Espagnols, qui y construisent une économie fondée sur l'esclavage (Schwegler, 1998).

Les îles et territoires qui hébergent des créoles anglais ont été occupés aux dates suivantes : Saint Kitts / Saint-Christophe (1624), Barbade (1627), Nevis et Barbuda (1628), Providence (1631), Antigua (1632), Montserrat (1633), Guyane (1640), Jamaïque (1655). Winford (1993), à qui j'emprunte cette chronologie, indique que les créoles anglais caribéens auraient une origine commune, en dépit de la conquête plus tardive, à la fin du XVIII^{e} siècle, de la Dominique et de Sainte-Lucie. L'idée que tous les créoles anglais sont issus d'un *Guinea Coast Creole English*, langue attestée dès la fin du XVII^{e} siècle en Afrique de l'Ouest, a été défendue, entre autres, par Hancock (1986). Bruyn (1995) postule l'existence d'un proto-sranan, issu d'un créole anglais de Guinée, le *West African Pidgin English*, vers 1651 au Surinam ; cette langue serait à l'origine du sranan, et d'autres langues créoles de la zone, le ndjuka, l'alaku, etc., à partir de 1691. Ces langues parlées au Surinam sont dorénavant, pour certaines d'entre elles, attestées également en Guyane française, du fait des migrations transfrontalières. McWhorter (1997), qui ne conteste pas l'hypothèse d'une origine unique et commune des créoles anglais de la Caraïbe, situe la source du sranan et d'autres créoles anglais à Cormantin dans l'actuel Ghana, comptoir fortifié, occupé par les Anglais entre 1632 et 1665. La langue développée à Cormantin, transportée outre Atlantique, deviendra, selon McWhorter (1997), le *Maroon Spirit Language* de la Jamaïque et le sranan du Surinam. Maîtrisant le pidgin / créole anglais acquis dans les comptoirs d'Afrique, déportés vers la Barbade anglaise, et de là, au Surinam alors sous domination britannique, vers 1651, des esclaves auraient élaboré le sranan sur les plantations où ils ont été mis au travail. La cession de ce territoire aux Pays-Bas en 1667 (paix de Bréda) et l'arrivée de juifs portugais assurent un nouveau développement à la colonie. Dans ce

contexte, le marronnage extensif d'esclaves des plantations tenues par des juifs portugais, qui parlent donc le djutongo, entraîne l'apparition du premier créole de Marrons, le saramaccan, qui contient des éléments lexicaux portugais.

La thèse de la monogenèse des créoles anglais a été vivement critiquée par de nombreux chercheurs, dont Migge (2003), qui conteste cette proposition à partir d'une analyse des créoles anglais du Surinam. Pour cette chercheuse, on ne trouve pas de trace de locuteurs d'un pidgin anglais d'Afrique dans la colonie du Surinam, donc pas d'esclaves acculturés (devenus *ladinos*) dans des postes d'Afrique. Elle observe au contraire le développement d'une économie de plantation avec une importation massive d'esclaves fraîchement débarqués, les *bossales*, ce qui va conduire au développement d'un créole de plantation (*Surinamese Plantation Creole*) au Surinam entre 1680 et 1695 (Migge, 2003, p. 30 et suiv.). Elle considère que les créoles parlés par les esclaves marrons au Surinam – six variétés, identifiées par des appellations distinctes, sont attestées de façon contemporaine – s'en séparent, au plus tard vers 1720, pour la plupart d'entre elles.

Une rapide chronologie de l'occupation des territoires où se développeront des créoles français permet d'observer la relative concomitance de l'apparition des créoles français, espagnols, anglais et néerlandais – deux créoles à base néerlandaise, le berbice dutch et le skepi dutch, sont en voie d'extinction en Guyana –, et de noter que les créoles atlantiques français ont précédé ceux de l'océan Indien de quelques décennies. Les dates fournies indiquent, comme précédemment, soit le début de la colonisation, soit la totalité de l'occupation française : Saint-Christophe / Saint Kitts (1620), la Dominique (1635-1763), la Guadeloupe et la Martinique (1635), la Guyane (1639), Sainte-Lucie (1650-1803), la Louisiane (1672-1763), Saint-Domingue / Haïti (1659-1804), Bourbon / la Réunion (1665), l'île de France / Maurice (1721-1814), les Seychelles (1770-1814). On postule plusieurs genèses distinctes pour les créoles français (Baker, 1984). Les premières attestations conséquentes des créoles français des Antilles datent de la période 1720-1740 (M.-C. Hazaël-Massieux, 2008), celles du créole de Bourbon (la Réunion), de 1763-64 (Bollée, 2007). Vers 1770, on dispose également de quelques citations en créole de l'île de France (Maurice ; voir Chaudenson, 1981).

Dans la première partie de ce chapitre, j'évoquerai les regards qui furent portés sur ces langues, ceux de leurs premiers découvreurs et scripteurs – missionnaires et voyageurs du XVII^e^ siècle tout particulièrement –, et ceux des linguistes de la fin du XIX^e^ siècle, qui y trouvèrent matière à enrichir leurs débats théoriques. J'illustrerai mon propos par l'exemple des créoles français et du neggerhollands, langue créole à base néerlandaise aujourd'hui disparue. J'aborderai ensuite les conditions sociohistoriques, ou les matrices sociales, qui ont permis l'émergence des langues créoles. Cela me conduira à définir les procès de pidginisation et de créolisation linguistiques. J'envisagerai divers aspects de la coprésence, dans un même territoire, de la langue lexificatrice et de la langue créole qui lui est lexicalement apparentée ; seront ainsi discutées les notions de continuum linguistique et d'interlecte. Je

traiterai ensuite des propositions théoriques qui ont été formulées pour expliquer le développement des langues créoles. Il restera à examiner, enfin, les propriétés que partagent éventuellement ces langues.

L'invention des langues créoles

Apparues dans le contexte de l'expansion coloniale européenne, au XVII[e] et XVIII[e] siècles principalement, les langues créoles n'ont pas été immédiatement identifiées et nommées comme des langues distinctes. Les premiers textes du XVII[e] siècle qui mentionnent un usage linguistique particulier dans les colonies parlent de « lengua española corrupta » pour les créoles hispaniques, de « baragouin », de « jargon » et de « langage corrompu » pour les créoles français (G. Hazaël-Massieux, 1996). Lors de la première mention écrite du papiamento / papiamentu en 1704, le missionnaire Schumann le nomme « verbasterd Spaans » (espagnol abâtardi ; Maurer, 1998). D'autres termes suivront, tels « espagnol corrompu » ou « espagnol nègre ». On peut observer la même profusion de dénominations péjoratives pour chacune des langues créoles identifiées à cette période. Herlein, qui produit le premier texte écrit en sranan en 1717, parle de « de Spraak des Swarten » (la langue des Noirs) ; celle-ci sera ultérieurement désignée, dans le cours du même siècle, sous le terme de « bastert engels » (anglais abâtardi ; Arends, 2002).

Ce sont les désignations des premiers scripteurs, issus du groupe dominant, qui nous sont parvenues ; ainsi, tel récit de la Passion du XVIII[e] siècle sera dit rédigé en « langage nègre » (G. Hazaël-Massieux, 1966). Pourtant, quelquefois, les appellations des usagers sont également enregistrées ; ainsi, il semble que les locuteurs du saramaccan désignaient leur langue sous le nom de *djutongo* (langue des juifs). Il est également question dans le contexte du Surinam de *nengre tongo* (langue des Noirs) et de *bagra tongo* (langue des Blancs) pour désigner les variétés de sranan utilisées par ces deux groupes de locuteurs. *Patois / patwa* sont des dénominations que l'on retrouve dans la bouche de nombreux locuteurs de créoles anglais et français.

Au-delà des témoignages de voyageurs, c'est l'inscription des langues créoles dans des pratiques sociales et la nécessité de les écrire à cette occasion qui leur confèrent une visibilité qui suscitera la curiosité et l'intérêt des linguistes de la fin du XIX[e] siècle, et qui en feront des éléments du patrimoine culturel des territoires où elles se sont développées. Ainsi, le premier texte en papiamento / papiamentu est une lettre échangée entre amoureux en 1775, à Curaçao (Maurer, 1998) alors que les premiers textes des créoles mauricien et réunionnais sont des extraits de greffe.

L'exemple des créoles français

Lors de ses menées coloniales, au XVII[e] siècle, le royaume de France est loin d'être

linguistiquement unifiée. À l'heure où de nouveaux parlers émergent dans de lointains territoires tropicaux, quatre Français sur cinq ne maîtrisent pas la langue française. Les pratiques langagières qui naissent dans les colonies françaises de la Caraïbe sont nommées « baragouin », « langage mêlé », « patois », etc., par ceux qui les identifient (Prudent, 1993). Elles ne sauraient recevoir le nom de langue puisque ce ne sont pas des langues écrites et qu'elles sont essentiellement perçues comme des déformations du français. Il faudra attendre plus d'un siècle après les premières notations de ce « jargon » pour voir l'ethnonyme « créole » (d'abord noté au XVII[e] siècle « criol(l)e » en langue française), emprunté à cette époque à l'espagnol et au portugais (*criollo, crioulo*) pour désigner les Européens et les Noirs nés aux colonies, s'appliquer également à leur langue.

Selon Hazaël-Massieux (1996), la difficulté initiale de nomination des créoles tient à un contexte social et culturel où l'on n'ose penser que la parole des esclaves est distincte de celle des maîtres et qu'il puisse s'agir de langues nouvelles ; les « déformations » du français relevées dans la bouche des esclaves ne seraient que le reflet de leurs incapacités innées de locuteurs inférieurs. Cette vue perdurera puisqu'elle sera formulée en des termes analogues par Baissac dans sa grammaire du mauricien en 1880.

Les premières notations des créoles français, dès les XVII[e] et XVIII[e] siècles, aux Caraïbes et dans l'océan Indien, obéissent à de multiples impératifs : les nécessités du catéchisme, les contraintes du greffe, des adresses et proclamations en direction des populations, la notation de contes et de chansons, la fixation du pittoresque des parlers, les impératifs de l'activité grammaticale enfin. Qu'ils soient rédigés par des locuteurs natifs ou des locuteurs alloglottes, que ces *scripta* soient ou non leur invention, totale ou partielle, chacun de ces textes propose un mélange de graphie française et d'inventions graphiques.

À l'instar des premières notations du français aux XI[e] et XII[e] siècles et de leur recours aux *scripta* latines (Cerquiglini, 1989, 2004), les premiers écrits créoles constituent le point de départ d'une grammatisation, au sens d'Auroux (1994). Ce procès sera fort lent puisque trois siècles s'écouleront entre les premières notations du XVII[e] et du XVIII[e] siècles, la rédaction des premières grammaires de ces langues vers la fin du XIX[e] siècle, voire plus tard, et la confection des premiers dictionnaires, encore un siècle plus tard. Le neggerhollands (hollandais des Noirs) constitue l'exception en ce domaine puisqu'une grammaire de cette langue a été rédigée dès 1770.

Le cas du neggerhollands

Cette langue est apparue aux îles Vierges dans la Caraïbe (primitivement habitées par des Néerlandais et leurs esclaves, puis devenues colonie danoise en 1671) vers la fin du XVI[e] et le début du XVII[e] siècle. À partir de 1736, la congrégation des frères moraves – religieux hussites venus de l'Oberlausitz (Allemagne) – l'identifie comme

une langue distincte, le *carriolse*, aussi appelée *cariolische / criolische / craolische Sprache* (langue créole) (Stein, 1995), et décident de l'utiliser à des fins religieuses à l'oral et à l'écrit. Le dernier locuteur de cette langue est mort en 1987 (Hinskens et Van Rossem, 1995).

Dans une étude consacrée aux premiers textes écrits en neggerhollands, Stein relève qu'ils sont orthographiés à l'aide d'une *scripta* issue des langues européennes (danois, allemand, néerlandais) et qu'ils se rapprochent de variétés de la langue lexificatrice. Se tournant vers les lettres écrites par des esclaves dans la période allant de 1737 à 1767 – le plus important recueil de textes de cette origine connu à ce jour –, il note que le modèle néerlandais demeure prégnant. Tout se passe comme si l'écrit en neggerhollands gommait certaines des propriétés spécifiques de la langue sur les plans lexical et phonologique. Seules quelques particularités morphosyntaxiques ont été retenues dans les écrits.

La linguistique et les langues créoles

À la fin du XIX[e] siècle, la linguistique historique découvre les langues créoles. Cette « invention » correspond à la thématique des recherches de l'époque, celles qui portent sur la parenté génétique des langues. Dans une phase marquée par la référence à Darwin, les créoles apparaissent aux yeux de certains comme une hybridation linguistique, alors que d'autres soutiennent qu'ils ne font que prolonger la langue d'où vient l'essentiel de leur lexique. Les linguistes de la fin du XIX[e] siècle formulent à leur propos l'essentiel des thèses encore discutées aujourd'hui : les créoles résultent d'un procès d'appropriation linguistique (Coelho, 1880) ; ils sont les produits du métissage linguistique (Adam, 1883) ; ou encore, ces langues relèvent de la sphère des langues donatrices de leur lexique (Meillet, 1921 [1914]). Les premiers travaux consacrés aux créoles s'accompagnent de considérations raciologiques.

Hors du débat qui oppose les partisans d'une influence « superstratique » à ceux d'un rôle majeur des langues dites de substrat, une autre thématique voit également le jour, celle de leur jeunesse et de leur simplicité, manifestées par une absence de morphologie. Cette querelle des origines contribue à renforcer l'idée de la spécificité des créoles. DeGraff (2001) s'est longuement attaché à démontrer le caractère erroné et idéologisé de ce propos. L'« exception créole » conduit les linguistes à classer les créoles et les pidgins comme des types de langues distincts des autres langues, suivant des critères d'historicité, d'autonomie, de vitalité et de standardisation (Stewart, 1968) qui ne résistent pas à l'analyse.

Cela étant, à la suite de Baggioni (1986), on admettra que la question du rôle du substrat dans la genèse des créoles s'inscrit dans un contexte idéologique différent de celui du XIX[e] siècle lorsqu'elle ressurgit, à date récente, autour des travaux de Comhaire-Sylvain (1936) et de Faine (1936). Dorénavant, des enjeux sociaux, propres aux sociétés créoles, déterminent les analyses linguistiques. Comme le relève Chau-

denson (1995, p. 867), les langues créoles sont passées, à partir des années 1920, du « statut de simple lieu de vérification ou de réfutation des théories générales » à celui de secteur de recherche à part entière. Chaudenson (1995, p. 868) ajoute, précisant le point de vue de Baggioni (1986), que la période qui s'étend de 1919 à 1945 voit émerger des « auteurs "natifs" [ce qui] fait que l'affrontement scientifique est désormais sous-tendu et parfois exaspéré par des considérations idéologiques ». Il en fournit une remarquable illustration en ce qui concerne l'organisation des études des créoles français et ses polémiques (Chaudenson, 1993).

Avatar de l'intérêt des linguistes pour les créoles, la discipline de la créolistique prend forme. Alors que Vintila-Radulescu (1975) et Baggioni (1986) font remonter son existence aux premières grammaires créoles (Thomas, 1869 ; Van Name, 1869-1870) et aux travaux savants de Coelho, de Schuchardt et de Hesseling à la fin du XIX^{e} siècle, selon Ludwig (2003), il faut attendre les années 1970 du XX^{e} siècle pour voir la créolistique émerger dans le milieu des romanistes allemands. Meijer et Muysken (1977) relèvent qu'à partir du XIX^{e} siècle, l'étude des créoles constitue un secteur de la linguistique ; il s'agit d'une recherche essentiellement tournée vers des questions théoriques et peu occupée des locuteurs de ces langues et de leurs interrogations : une discipline savante, somme toute.

Bilan

La prise de conscience de l'existence de langues nouvelles issues de l'expansion coloniale européenne, ainsi que leur nomination, est lente. Cependant, certaines conjonctures favorisent une identification plus rapide des langues créoles. Ainsi, dès 1657, le gouverneur de Pernambuc identifie le parler des habitants de Palmares comme une langue différente du portugais et du tupi, donc nouvelle (Smith, 2002). De même, les frères moraves tranchent sur le reste des observateurs par leur capacité à donner un nom et un statut à la langue des esclaves de Saint-Thomas et des autres îles Vierges.

L'intérêt des linguistes pour les langues créoles, variable dans le temps, a pour effet de dissocier les interrogations savantes des pratiques langagières effectives des locuteurs de ces langues ; d'où des divergences d'appréciation sur les créoles non comblées à ce jour.

Le développement des langues créoles

La formation des langues créoles dans un contexte d'expansion coloniale est déterminée par la création des colonies, des forts, des comptoirs, par les navigations interîles dans le Pacifique et par les contacts sociaux qui s'y nouent. Ce sont les seules langues dont on connaisse le point de départ, le *terminus a quo.* Différents auteurs

ont identifié les situations sociales prototypiques de leur naissance. Chaudenson (1992) évoque des créoles exogènes, qui se développent dans des territoires vierges de tout parler (les îles du Cap-Vert, Maurice et la Réunion, etc.), et des créoles endogènes apparus dans un environnement dominé par d'autres langues (le kriyol de Guinée-Bissau par exemple). L'on doit donc postuler plusieurs matrices sociales d'émergence des langues créoles. J'examinerai ici celles qui ont donné naissance aux créoles de plantation (les créoles français des Antilles et de l'océan Indien, par exemple), aux créoles des comptoirs fortifiés (l'exemple guinéen) et des missions (le cas du Tayo). Je m'inspirerai de Kihm (2005) et de sa contribution à Kihm et Véronique (2006a).

La matrice des créoles exogènes

Chaudenson (1979), Baker (1984) et Kihm (2005) se sont penchés sur cette matrice sociale, souvent insulaire, actualisée dans la Caraïbe et dans l'océan Indien, qui donne naissance aux créoles de plantation. À ses débuts, l'entreprise coloniale réunit au sein de petites exploitations, dites « habitations », une population européenne et une population servile, essentiellement originaire d'Afrique. Dans le cas des Antilles françaises, ces îles, vidées de leurs habitants indigènes, sont peuplées principalement d'engagés européens, originaires des provinces du Nord et de l'Ouest, locuteurs de dialectes d'oïl (et de quelques dialectes d'oc) assez différents les uns des autres ; il est vraisemblable qu'il s'y élabore une koinè française pour l'intercommunication. Au cœur des habitations coloniales, la population « blanche » et la population servile partagent les mêmes conditions de vie. La population d'esclaves est « exposée » aux variétés linguistiques des colons. Il existe certainement une forte variation dialectale au sein des sites coloniaux concernés entre les parlers des maîtres dans leur diversité et les « français approchés » de la population servile, qui n'a pas encore perdu l'usage des langues connues antérieurement. Selon les témoignages disponibles, les esclaves des habitations parviennent assez rapidement à la maîtrise de la langue du maître. Pour Chaudenson (1995), en une année environ, l'esclave est « francisé », ou considéré comme « ladino » dans les colonies portugaises. Ce sont ces esclaves aguerris linguistiquement et culturellement, engagés à leur insu dans un procès de substitution linguistique (*language shift*), qui prendront en charge les bossales, afin de les initier à leur nouveau mode de vie.

À ce stade du développement des colonies, le ratio entre les colons et les engagés blancs, d'une part, et les esclaves, d'autre part, est équilibré. Voici quelques données chiffrées qui concernent les premières années de la colonisation de la Jamaïque (douze ans), de Saint-Domingue (vingt ans) et de la Réunion (vingt-six ans). Ces dénombrements montrent la lenteur des établissements et les différences de rythme de la colonisation d'un territoire à l'autre.

Tableau 1. La société d'habitation

Jamaïque		
	Noirs (population servile)	Blancs
1661	514	2 956
1662	552	3 653
1670	2 500	5 700
1673	9 500	9 250
Saint-Domingue (Haïti)		
1664	Non disponible	74
1665	Non disponible	1 500
1685	2 102	4 546
1687	3 358	4 400
1713	24 000/24 146*	5 700/5 509*
Bourbon (la Réunion)		
1689	102	212
1705	310	426
1709	384	492
1714	534	623
1725	1 776	1 402

Sources : Les données numériques réunies dans les tableaux 1 et 2 proviennent de différentes sources :
– pour la Jamaïque, de Kouwenberg (2007) ;
– pour Saint-Domingue, de Prudent (1993) ;
– pour Bourbon, de Chaudenson (1992) et de Bollée (2007).
* Pour cette année, les chiffres viennent respectivement de deux sources différentes : Prudent (1993) / Régent (2007).

Dans un deuxième temps, cette économie qui produit jusque-là, très souvent, de l'indigo, du tabac et du café, est transformée par la culture de la canne à sucre ; le système de la plantation est instauré. L'importation massive de nouveaux esclaves entraîne des ruptures dans le circuit des échanges linguistiques entre maîtres et esclaves. Pour Baker (1984), le premier événement décisif du développement colonial se produit quand les esclaves – esclaves « bossales » et esclaves « créoles », nés aux îles – dépassent en nombre les « Blancs ». Cet événement se produit, selon les colonies, entre dix ou quatorze ans (Maurice, Guyane) et cinquante ans (la Réunion) (Mufwene, 1996) après leur installation.

Tableau 2. La société de plantation

Saint-Domingue (Haïti)			
	Noirs	Libres	Blancs
1730	79500		10000
1739	109000	14062	11590
1754	172548	Non disponible	13700
1779	249098	Non disponible	32650
1788	405528	21808	27717
1789	462000	24843	30801
Bourbon (la Réunion)			
	Noirs	Blancs et libres	
1735	4494	1716	
1767	21047	5237	
1772	24687	5702	
1779	30209	6929	

Sources : Voir tableau 1.

Le deuxième événement démographique important, au sein de la phase d'économie de plantation, se produit lorsque les esclaves « créoles » dépassent en nombre les colons (Baker, 1984). Ce second événement se produit cent quarante ans après le début de la colonisation, et quatre-vingt-dix ans après l'événement 1 à la Réunion, tandis que cela ne prend qu'une cinquantaine d'années à Maurice. Ce phénomène démographique étire le continuum des variétés linguistiques attestées dans la colonie. D'après Baker, si entre le deuxième événement – la supériorité numérique des esclaves « créoles » – et la fin de l'introduction des bossales dans la colonie (événement 3), le nombre de nouveaux esclaves présents est élevé, la distension et la « basilectalisation » du continuum linguistique existant se confirment, ainsi que le « gel » ou la cristallisation d'une langue créole, distincte de la langue des colons.

La genèse des langues créoles ainsi comprise est un processus graduel qui s'étend sur une durée d'au moins une cinquantaine d'années. De multiples facteurs, externes – le passage d'une société d'habitation à une société de plantation, et ses corrélats démographiques, par exemple – et internes – linguistiques – y sont à l'œuvre. L'appropriation linguistique constitue l'un des éléments de ce processus.

La matrice des créoles endogènes : l'exemple du fort

Le fort ou le comptoir fortifié, tel qu'il s'est développé dans l'aire Casamance-Guinée en Afrique (Kihm, 2006) ou dans les comptoirs anglais de la Côte-de-l'Or (l'actuel Ghana) (McWhorter, 1997), offre une autre matrice de créolisation. Ainsi,

vers 1450, quelques dizaines de marins portugais, puis à partir de 1460, quelques centaines de colons établis dans les îles du Cap-Vert, dont des colons juifs fuyant l'Inquisition, s'installent parmi les populations côtières de la Casamance et de l'actuelle Guinée-Bissau. Ces *lançados* (rejetés, aventurés) fondent des comptoirs et des familles ; leurs descendants métis sont nommés les *filhos da terra* (enfants du pays). Les nouvelles structures commerciales attirent des entrepreneurs venus du Portugal, directement ou via le Cap-Vert, ainsi que des Africains détribalisés, les *grumetes* (mousses), employés par des Européens africanisés. Un nouveau groupe social composé des *grumetes* convertis au catholicisme et des *filhos da terra* émerge, dont le portugais créolisé, crioulo en portugais, kriyol de son nom vernaculaire, devient la langue distinctive. Selon McWhorter (1997), le même scénario se réalise à Cormantin (Côte-de-l'Or), en territoire sous contrôle anglais. Il fait cependant remarquer, à juste titre, que d'autres facteurs de domination que la relation démographique, comme dans le cas des créoles de plantation, expliquent la genèse des créoles de fort.

La mission

Le village de Saint-Louis en Nouvelle-Calédonie fournit un exemple particulier de naissance d'une langue créole au XX^{e} siècle, le *tayo*, créole français de Saint-Louis. Fondé en 1856 par des pères maristes, ce village a regroupé des habitants en provenance de plusieurs tribus et parlant des langues kanaks différentes et mutuellement non intelligibles. Créé pour être un centre de catéchèse, le village est également devenu un centre agricole important. L'agglomération en s'agrandissant s'organise selon la coutume avec un grand chef et un conseil des anciens. Cette tribu installée entre « la brousse » et la ville de Nouméa, à une quinzaine de kilomètres de celle-ci, a vécu et vit dans un grand isolement. Selon Ehrhart (1993), la langue alléguée par la tribu recomposée est le drubéa, mais peu d'habitants la parlent. Les premiers locuteurs qui parlent créole, dénommé par eux « patois » ou « tayo », comme langue de première socialisation, sont nés vers 1910, soit cinquante ans après la fondation du village et de la tribu.

La situation sociale de la mission de Saint-Louis tient de la plantation et du fort. Il s'agit d'une situation de créole exogène, où l'apparition de la langue provient de la difficulté d'intercompréhension des habitants kanaks, du rôle linguistique des pères maristes francophones, de l'éventuelle influence de voisins réunionnais créolophones (Speedy, 2007) et d'un sentiment d'appartenance à la tribu de Saint-Louis que renforce la coutume.

Un développement entravé : le semi-créole

Quelle que soit la matrice sociale, la rupture du lien avec la langue lexificatrice est déterminante pour le développement des créoles. Selon divers chercheurs, dont

Holm (1988), un « semi-créole » apparaît dans un environnement social où l'accès à la langue lexificatrice est plus important que dans des situations usuelles de créolisation. Bartens (1998) postule qu'un semi-créole se forme plutôt dans une société d'habitation où il est amené à coexister avec la langue lexificatrice. Selon Mühlhausler (1986) également, la notion de semi-créole ou de créoloïde permet de rendre compte des systèmes linguistiques qui ne semblent pas avoir développé une véritable rupture ou une véritable autonomie par rapport à l'une des langues génitrices, en général la langue dominante, présente dans la situation de contact. On a ainsi avancé que le réunionnais est un semi-créole parce qu'il présente des variations morphologiques atypiques (maintien de l'opposition de genre, alternance de formes entre la forme négative et la forme positive du futur, etc.) par rapport aux autres créoles indiaocéaniques.

La notion de semi-créole a fait l'objet de nombreuses critiques (voir entre autres Mufwene, 2008, p. 44 et suiv.) car elle présuppose l'existence d'un type idéal de langue créole, qui est difficile à établir. La notion de semi-créole repose sur l'idée que tout système linguistique qui s'écarte d'un idéaltype créole ne peut être qu'un système incomplet. La proposition rend compte de façon inadéquate de l'écologie des langues créoles et des continuums de variétés linguistiques qui y sont attestés. En effet, la distinction entre créole et semi-créole fige la dynamique du continuum créole (voir ci-dessous et voir Souprayen-Cavery et Simonin, ici même, « Continuum linguistique ») ; elle ne sera pas retenue dans la suite de ce chapitre.

Bilan

À la suite des auteurs cités précédemment, et surtout de Kihm, on peut dégager une liste des conditions sociales et historiques qui semblent présider à la naissance d'une langue créole :

– Le rassemblement en un même territoire d'une population multilingue par un mode de production esclavagiste, dans le cas de la plantation, ou par un mode de domination symbolique, dans le cas du fort ou de la mission ;

– Le groupe humain étranger, les Européens, initiateur du rassemblement, impose sa variété linguistique au groupe dominé multilingue, qui ne dispose pas d'un autre moyen d'intercompréhension ;

– L'urgence sociale, renforcée par la violence de la déportation dans le cas des créoles exogènes, entraîne un recours forcé à la langue du groupe étranger dominant, laquelle n'est que partiellement accessible, d'abord lexicalement ;

– Le déséquilibre démographique entre le groupe alloglotte dominant et le groupe dominé en faveur de ce dernier est à l'origine d'une rupture dans la transmission de la langue dominante ;

– Il est nécessaire que le déséquilibre démographique et linguistique soit maintenu pendant une durée suffisante pour qu'émerge une nouvelle langue qui rem-

place les langues ancestrales au sein de la population désormais créolophone ; la langue acquiert alors son autonomie de la langue lexificatrice ;

– La survie et la reproduction durables de la population créolophone permettent la prise de conscience de l'existence d'une langue et d'une identité créoles.

Pidginisation et créolisation

Jardel (1987), qui étudie les conditions d'apparition du terme « créolisation » chez les linguistes d'expression française, distingue deux usages du terme, l'un anthropologique et l'autre linguistique. Dans sa première acception, le terme renvoie aux circonstances sociohistoriques de la mise en présence de colons européens et de populations asservies, principalement africaines, lors de l'expansion occidentale des siècles passés, et aux rapports de force matériels et idéels qui structurent l'émergence et le devenir des formations sociales créoles. L'autre acception du terme désigne le processus général d'apparition des langues créoles. Au contraire de Bernabé, Chamoiseau et Confiant (1989) qui affirment une continuité entre ces processus, Bonniol (1997) y voit plutôt une homologie et considère que la créolisation linguistique est le témoignage le plus manifeste de la miscégénation à l'œuvre au sein de ces entités sociales. Selon Price (2007), l'origine de la notion de créolisation est à rechercher dans l'histoire naturelle – il cite une première mention du terme en anglais en 1928 – avant son passage en linguistique dans les années 1970, puis son adoption en anthropologie à la place de la notion d'acculturation, entre autres.

Hymes (1971) soutient que les procès de pidginisation et de créolisation représentent la limite extrême de l'influence des facteurs sociaux sur le processus de transmission et d'emploi du langage. Pour cet auteur, la pidginisation provient d'une réduction fonctionnelle et d'une simplification des matériaux linguistiques disponibles dans les échanges tandis que la créolisation correspond à une phase d'expansion fonctionnelle et linguistique de données linguistiques antérieurement simplifiées. Cette proposition, récurrente dans l'étude des langues créoles et des pidgins, est certainement réductrice. Pour quelques chercheurs cependant, la distinction entre pidginisation et créolisation est nécessaire à leur explication du développement des langues créoles comme l'indique le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3. Une vision du développement des créoles I

	Phase initiale de la colonisation	Phase subséquente
Baker (1996)	Pidginisation	Développement d'un système de communication interethnique
McWhorter et Parkvall (2002)	Pidginisation	Créolisation (procès distinct d'une appropriation)

Ces mêmes chercheurs ont tenté, avec des fortunes diverses, de dresser des listes de traits qui différencient les pidgins des créoles.

Mühlhäusler (1986) postule que la pidginisation et la créolisation résultent de dynamiques d'appropriation, d'apprentissage des langues secondes dans le cas de la pidginisation, et d'acquisition du langage en ce qui concerne la créolisation. Il isole les phases suivantes dans ces continuums d'appropriation : a) le jargon (phase rudimentaire et idiosyncrasique impliquant un recours au non-verbal) ; b) la stabilisation, qui suppose la constitution en communauté linguistique d'un groupe de locuteurs ; ce système présente des réductions et des simplifications fonctionnelles et formelles ; c) l'expansion, qui voit une complexification morphosyntaxique et lexicale ainsi que des développements du point de vue de la variation stylistique ; d) la créolisation, qui amène des changements syntaxiques et sémantiques. Selon cet auteur, la créolisation et la pidginisation sont des processus qui s'inscrivent sur un double axe, celui du développement et celui de la restructuration. Il peut se produire des complexifications sans phase de jargon et des situations de nativisation / créolisation à partir de pidgins stabilisés et augmentés. Il est à relever que Mühlhäusler utilise ici le terme péjoratif de « jargon », étymologiquement « gazouillis », employé au sujet de la langue des Noirs, dans un sens technique (voir ci-dessus, « L'invention des langues créoles »).

Mufwene (1997, p. 41) critique la proposition de Mühlhäusler (1986) tant du point de vue terminologique – il trouve le terme de « jargon » inadéquat – que du point de vue du cycle développemental que ce terme dessine. Mufwene refuse d'ailleurs d'opposer des pidgins aux langues créoles sur la base de différences de propriétés structurelles (voir ci-dessous, « Pidgins et créoles »).

S'il n'est pas facile de distinguer la pidginisation de la créolisation, on peut ajouter, à la suite de Manessy (1995, p. 22), que le déclenchement de ces processus ne conduit pas inéluctablement à l'engendrement de pidgins et de créoles.

Une difficulté supplémentaire est liée à l'extension même de la notion de créolisation. Mühlhausler (1986), tout comme Hazaël-Massieux (1996, p. 316), tiennent que la créolisation ne correspond qu'à une phase spécifique de l'émergence des langues créoles, celle où elles se différencient des langues sources ou lexificatrices. Dans cette acception, à la créolisation, alimentée éventuellement par la diffusion de faits lexicaux et grammaticaux de parlers élaborés en d'autres sites, succède le changement linguistique ordinaire, celui qui frappe toutes les langues. À propos de la genèse du créole anglais d'Hawaii, Roberts (1998, p. 36) se demande si des développements structuraux spécifiques de cette langue, produits par des locuteurs nés hors de l'île, adoptés ensuite par des locuteurs natifs, relèvent du procès de créolisation ou s'il ne faut réserver ce terme qu'à l'usage de la langue émergente par des locuteurs natifs. Un des enjeux de cette délimitation est la reconnaissance de la gradualité ou du caractère abrupt de l'apparition de la nouvelle langue.

L'usage retenu ici est que la créolisation recouvre la totalité du procès de développement des créoles : des premières phases communicationnelles en « baragouin » ou « jargon » à l'identification de la langue nouvelle à l'aide d'un glossonyme approprié. Il semble difficile de distinguer avec précision des procédés qui relèveraient spécifiquement de la pidginisation de ceux que l'on associe à la créolisation. Contrairement à la tradition générativiste (DeGraff éd., 1999), il me paraît inutile de distinguer la créolisation en tant que processus microscopique individuel et intériorisé de création grammaticale (*i-creolization*) des manifestations sociales macroscopiques de mise en œuvre de schèmes grammaticaux « créoles » (*e-creolization*) (mais voir ci-dessous, « Créolisation et substrat »).

Les continuums créoles

Les langues créoles s'inscrivent dans des continuums linguistiques (Day, 1974). Deux aspects sont à explorer : l'éventuel continuum pidgin-créole en diachronie et le continuum dit post-créole (DeCamp, 1971) en synchronie. Pour appréhender ces phénomènes, j'aborderai tout d'abord la distinction entre pidgins et créoles, puis j'évoquerai l'existence alléguée d'un cycle « pidgin-créole » et les notions de continuum post-créole, de décréolisation et d'interlecte.

Pidgins et créoles

Comme Mufwene (1997) le résume fort bien en faisant la synthèse de nombreux travaux en ce domaine, les termes de pidgin et de créole sont apparus à des moments différents, renvoyant, pour le premier, à la circulation des hommes et des biens en Extrême-Orient au XIX^{e} siècle et, pour le second, à l'expansion coloniale européenne à partir du XVI^{e} siècle et à ses séquelles anthropologiques. Ne serait-ce que pour cette raison historique, ces termes ne devraient pas être appariés. De plus, les réalités linguistiques que recouvrent ces notions sont difficiles à cerner. De nombreux auteurs ont tenté de dégager les traits spécifiques des pidgins – traits négatifs – qui les distingueraient des langues créoles qui, elles, présenteraient les mêmes caractères en positif. Kay et Sankoff (1974), Mühlhäusler (1983 et 1986), Givón (1979) et Bickerton (1981) signalent ainsi les phénomènes suivants :

– La suppression dans les pidgins des traits phonologiquement marqués, tel l'arrondissement, et des règles d'alternances morphophonémiques ;

– La réduction des flexions ;

– La perte de la copule ;

– Les déterminants propositionnels (marqueurs de temporalité, de négation, de localisation, etc.) apparaissent à l'extérieur des propositions qu'ils qualifient, ou sont absents ;

– L'absence de subordination et de propositions relatives ;
– L'absence d'anaphores pronominales ;
– La prédominance de l'organisation topique – commentaire dans la structuration des énoncés.

Siegel (2008) défend, à son tour, l'idée d'une simplicité morphologique des pidgins qui se modifierait lors de l'expansion de ces langues en créoles, sous l'effet notamment du transfert des propriétés des langues de substrat.

Quel que soit le bien-fondé de ces relevés, leur limite essentielle réside dans leur caractère atomiste. Il est souvent malaisé de distinguer avec netteté deux classes d'objets linguistiques, les pidgins – langues de contact éphémères – et les créoles – langues de socialisation, même s'il existe, dans des contextes spécifiques, des variétés linguistiques pré-créoles, des baragouins (Prudent, 1993). Des pidgins établis de longue date, comme le tok pisin (Nouvelle Guinée-Papouasie) ou le bislama / bichlamar (Vanuatu), dits pidgins élaborés (*extended pidgins*), montrent que ces langues manifestent une stabilité dans le temps et sont susceptibles de devenir la langue première de certains segments des populations concernées.

Ces inventaires montrent, cependant, que les langues créoles s'inscrivent dans un continuum dont l'un des points de départ pourrait être un pidgin ; il s'agit, cependant, d'une démarche statique, insuffisante pour saisir la dynamique des parlers créoles. Baker (1995), qui accepte volontiers la distinction entre pidginisation et créolisation, démontre pourtant que l'opposition entre pidgins et créoles est irrecevable par l'analyse de la présence de quatorze traits – de la copule zéro aux mots interrogatifs bi-morphémiques – dans des créoles et dans des pidgins avérés ; seuls deux des traits retenus semblent attestés exclusivement dans les pidgins.

Le cycle pidgin-créole

L'une des propositions formulées pour appréhender la dynamique des langues créoles, proposition relativement ancienne, est celle de l'existence d'un cycle développemental pidgin-créole (Hall, 1966). Ce procès suppose la coprésence de deux générations de locuteurs, les créateurs du pidgin, et leurs descendants, qui le transforment en créole. Ce scénario n'est pas confirmé par les données sociohistoriques. Cependant, en dépit de son absence de fondement historique et linguistique, cette hypothèse largement erronée a nourri plus de cinquante de travaux sur les pidgins et les créoles. Elle fait partie des connaissances partagées de la communauté des linguistes et est encore défendue, avec des nuances certes, par Siegel (2008).

Le continuum post-créole[1]

Décrivant la situation jamaïcaine, DeCamp (1971) évoque l'existence d'un continuum post-créole. Deux conditions doivent être remplies pour qu'un tel continuum voie le jour : la coprésence des deux langues et l'attraction exercée par la variété lexificatrice sur les locuteurs de l'autre langue pour des raisons de mobilité sociale. Les pressions « correctives » de la langue lexificatrice engendrent un continuum linguistique et sont susceptibles de conduire à une décréolisation. La relation de diglossie qu'entretiennent un créole et sa langue lexificatrice coprésente (Ferguson, 1959), qu'elle soit entendue comme un rapport de complémentarité ou de conflictualité, est à l'origine de la distension du continuum linguistique entre les deux pôles.

L'analyse de la situation linguistique à Palenque (Colombie) entreprise par Schwegler (1998) le conduit à s'élever contre l'idée que tout continuum créole suppose nécessairement un phénomène de décréolisation. Il postule l'existence d'alternances codiques entre le palenquero et le castillan plutôt que l'émergence d'un métissage linguistique (*code mixing*).

La notion de « décréolisation » a été critiquée par les auteurs qui soutiennent que l'hétérogénéité est la marque des situations de développement des langues créoles dès l'origine (Valdman, 1994, par exemple). Pour ce dernier auteur, il faut opposer, à une représentation linéaire et finaliste du continuum post-créole comme devant aboutir inéluctablement à la décréolisation, l'hétérogénéité constitutive des situations créoles, phénomène qui résulte de facteurs geographiques, sociaux et stylistiques. Siegel (1997) suggère, quant à lui, d'expliquer la dynamique de variation du continuum créole par les notions de mélange (*mixing*), de nivellement (*levelling*) des variétés et de redistribution (*reallocation*).

Basilecte, mésolecte et acrolecte[2]

Bickerton (1975) décrit, en des termes proches de DeCamp mais suivant une méthodologie radicalement différente, le continuum linguistique que l'on peut observer au Guyana où coexistent un créole anglais et sa langue lexificatrice, l'anglais. Bickerton décrit une suite ordonnée de variétés linguistiques : à un bout du continuum, se trouve le créole basilectal de certains locuteurs ; à l'autre bout, l'acrolecte, une variété proche de la langue lexificatrice ; au milieu, des variétés intermédiaires, les mésolectes. Il s'agit de systèmes fluctuants qui condensent des changements synchroniques et des dynamiques diachroniques. La proposition de Bickerton a le mérite de dépasser l'analyse du continuum créole en termes de diglossie. Pour cet

1. Voir Souprayen-Cavery et Simonin, ici même, « Continuum linguistique ».
2. *Ibid.*

auteur, le continuum post-créole est constitué de variétés restructurées qui reflètent le développement diachronique (Valdman, 1994).

L'interlecte[3]

La notion d'interlecte proposée par Prudent (1981) sanctionne ce qui semble constituer un changement linguistique en cours, l'émergence d'un mésolecte, selon la terminologie de Bickerton (1975), ou d'une redistribution des variétés linguistiques. Voici l'une des formulations récentes de cet auteur :

> Ce qui me passionne (un aspect riche de la *sociogenèse*), c'est l'idée que des gens qui n'auraient a priori que des raisons de parler « bien », de se conformer aux lois du code, se mettent ensemble à construire une parole ni créole ni française, mieux encore, *à la fois* créole et française. Comme si français et créole ne suffisaient pas à leur expression et qu'ils avaient besoin d'en rajouter avec un parler mixte et irrégulier. (Prudent, 2003, p. 237)

Prudent (2005) présente l'interlecte comme un macrosystème langagier qui recouvre toutes les variétés de français et de créole coprésentes. La notion d'interlecte comme outil pour rendre compte des situations linguistiques dans les territoires créolophones aborde l'alternance codique et le mélange linguistique sous la forme des valeurs sociales qu'ils véhiculent plutôt que par une analyse des contraintes linguistiques qui les gouvernent. Dans ce contexte, l'émergence des interlectes porte témoignage des « stratégies » de subversion de la domination linguistique. La notion d'interlecte illustre les conduites d'interlocution effectives sans tenter de rendre compte des mécanismes linguistiques qui autorisent de telles activités langagières.

Synthèse

Les langues créoles présentent un double dynamique, une dynamique développementale liée à l'extension de leurs usages sociaux et une dynamique de restructuration, tout particulièrement observable dans des contextes de coexistence entre le créole et sa langue lexificatrice. Les continuums créoles offrent aux locuteurs la possibilité de calculer les valeurs de leurs productions linguistiques, dans l'une ou l'autre langue et dans leur « mélange ». Ces significations sociales sont construites dans un cadre qui est celui d'une opposition entre langues en contact. Je suivrai Baker (1996), Valdman (1994) et Schwegler (1998) pour avancer que le continuum créole-langue lexificatrice ne témoigne pas obligatoirement d'une décréolisation en cours.

3. *Ibid.*

Des théories de la créolisation

Les débats à propos du développement des langues créoles se nouent autour des points suivants :

– Le rôle des facteurs sociohistoriques et de la matrice sociale dans l'émergence des nouvelles langues ;

– La nature des contacts interlinguistiques dans les matrices sociales identifiées comme vectrices de créolisation ;

– L'origine unique (monogenèse) ou diversifiée (polygenèse) des créoles ;

– La place à donner à la langue lexificatrice, son statut éventuel de « langue cible », sa continuité avec la langue émergente ;

– Le transfert des schèmes linguistiques acquis antérieurement dans la nouvelle langue ;

– Le rôle de la faculté de langage et de la créativité linguistique ;

– La réanalyse de la « langue cible » engendrée par les mécanismes de l'appropriation linguistique dans un environnement sociolinguistique spécifique ;

– L'apport de la grammaticalisation à la genèse des créoles et à leur évolution subséquente.

Les différentes théories de la genèse des créoles qui ont cours accordent une importance variable aux procès de pidginisation et de créolisation, ou nient, au contraire, l'existence de deux processus distincts. Les partisans d'une monogénèse des langues créoles postulent qu'elles sont toutes issues d'une langue de contact à lexique portugais parlée le long des côtes de l'Afrique de l'Ouest au XV^e^ et au XVI^e^ siècles. Les monogénétistes étayent leur démonstration par le constat de ressemblances entre des créoles à base lexicale différente. D'autres, tenants de la polygénèse, soutiennent que ces langues sont issues de plusieurs foyers distincts, ce qui n'exclut pas la diffusion des parlers d'un lieu à l'autre (Chaudenson, 1992). En ce qui concerne les créoles français, bien que la nature et le statut des variétés pré-créoles ne soient pas clairement cernés (Prudent, 1993), l'idée d'émergences graduelles et différenciées selon les zones créolophones françaises est largement partagée. Identifiant plusieurs aires créolophones, Valdman (1978) oppose ainsi des créoles conservateurs, proches du modèle français, ceux de l'océan Indien par exemple, et des créoles innovateurs, comme le haïtien ou ceux des Petites Antilles.

On a voulu voir également dans ces genèses, tantôt un cas anormal de transmission linguistique, tantôt une appropriation approximative de la langue dominante, résultat de l'influence du substrat formé par les langues d'origine des populations asservies, ou au contraire le prolongement de tendances expressives de la langue lexificatrice, celle du maître. Les propositions théoriques s'opposent, enfin, quant au rythme d'émergence des langues créoles ; certains auteurs insistent sur le caractère abrupt de l'émergence de ces langues (Thomason et Kaufman, 1988), là ou d'autres théoriciens évoquent la gradualité de l'émergence des créoles (Arends, 1993). Kihm

(2011) propose que l'on envisage les pidgins et les créoles, qu'il ne souhaite pas distinguer, comme une « sprachbund » éclatée (*scattered sprachbund*).

Devant la profusion des questions que suscitent l'apparition des langues créoles et la diversité des théories formulées à leur sujet, on ne saurait être complètement exhaustif. D'après Kihm (1987, 1991), la diversité des théories de la genèse des langues créoles se ramène à une opposition entre deux grandes orientations, celle qui majore le rôle de la langue source, le substrat pour certains, la langue lexificatrice pour d'autres, et celle qui postule des universaux de construction des langues, tel le bioprogramme de Bickerton (1981). On relèvera que l'appropriation linguistique, y compris lorsque l'on évoque l'interférence ou le transfert de la langue source et le jeu de l'analogie, est impliquée dans la quasi-totalité des théories de la créolisation, celles qui valorisent la disposition innée au langage et celles qui s'attardent sur la nature des changements linguistiques impliqués dans la créolisation.

Les théories universalistes

La théorie du bioprogramme

Pour expliquer les modifications linguistiques abruptes relevées entre les langues créoles et les pidgins qui les ont précédées – l'exemple crucial de Bickerton est la genèse du créole hawaïen, créole de plantation à base anglaise –, Bickerton (1981) pose que ces langues résultent de l'activation d'une capacité innée, le bioprogramme. Cette thèse est, par certains aspects, une réactualisation de l'hypothèse du cycle vital pidgin-créole. Pour Bickerton, la créolisation est une création linguistique, liée à l'acquisition primaire du langage, à partir d'un apport linguistique restreint, le pidgin. Le bioprogramme mis en œuvre lors de la créolisation est une entité innée qui contraint la forme du langage et des langues humains. Ainsi, les distinctions primitives suivantes sont fondatrices :

– Spécifique / non spécifique, dans la construction des expressions référentielles, des syntagmes nominaux ;

– État / procès, dans le domaine de l'aspect lexical, surdéterminant la distinction adjectif / verbe ;

– Ponctuel / non ponctuel, dans l'organisation de l'expression grammaticale du temps, du mode et de l'aspect (TMA) ;

– Causatif / non causatif, dans le domaine de la valence verbale ;

– Réel (*realis*) / irréel (*irrealis*).

Bickerton considère que les similitudes entre les langues créoles sont dues aux contraintes du programme génétique du langage (1981, p. 53). Sans modèle initial, par rétention, perte et restructuration des éléments de matériaux linguistiques disponibles (*input*), les créateurs des créoles fabriquent des langues selon un plan analogue. Ce programme contraint certaines zones mais n'en spécifie nullement

d'autres (1981, p. 56). Sont spécifiés l'organisation des déterminants (la distinction spécifique / non spécifique), le système des marqueurs de temps, de mode et d'aspect (+ antérieur + irréel + non ponctuel), la subordination (complémenteur) réelle et virtuelle, l'existentiel et le possessif, l'adjectif comme verbe, la négation, les stratégies de passivation et quelques autres traits.

Par la suite, Bickerton (1988) s'est tourné vers le modèle lexicaliste de Borer et Wexler (1987). Il adopte l'hypothèse d'un apprentissage lexical premier (*lexical learning hypothesis*), qui lui semble un modèle plus explicite que le bioprogramme tel qu'il fut formulé en 1981. Bickerton montre que lors de la créolisation, qui est une instanciation de la *lexical learning hypothesis*, certaines distinctions perdues ne sont pas reconstruites alors que d'autres le sont obligatoirement.

Tableau 4. Les morphèmes essentiels

Morphèmes reconstitués si « perdus »	Morphèmes non reconstitués
Articles	Accord en genre
Marqueurs TMA	Accord en nombre
Mots interrogatifs	Morphologie verbale désinentielle
Un marqueur de pluriel	Morphologie dérivationnelle
Pronoms personnels	Les cas des pronoms et la morphologie du genre
Marquage du cas oblique	La plupart des morphèmes
Une préposition locative	
Un complémenteur à valeur irréelle	
Un marqueur de relatif	
Marqueurs réfléchis et réciproques	

Bickerton (1999) considère que les oppositions du bioprogramme sont des réglages par défaut (*default settings*) de paramètres sémantiques. Ils ne sont pas déclenchés par des entités lexicales spécifiques, mais par l'absence de telles unités dans l'*input.*

Beaucoup de chercheurs ont contesté le bien-fondé de ces distinctions tant dans le domaine de l'acquisition du langage que dans celui des études créoles. Fournier (1987) établit qu'aucune des douze propositions constitutives du bioprogramme ne se trouve vérifiée avec certitude dans le fonctionnement des créoles français. En dépit du « réalisme » de sa conception – l'organe mental responsable du langage est susceptible d'engendrer telle quelle une grammaire-langue –, même reformulée en termes chomskiens, la théorie de Bickerton tombe encore sous la critique de Kihm (1991) qui, partisan d'une perspective universaliste, juge nécessaire de postuler un rapport plus axiomatique entre la grammaire universelle (GU) et l'instanciation effective des paramètres linguistiques dans une langue déterminée.

Grammaire universelle (GU) et créolisation

Selon Kihm (1991), la créolisation repose moins sur une instanciation *ex nihilo* de la grammaire universelle que sur une confrontation de constructions grammaticales et lexicales mises en contact, organisées par des paramètres, eux-mêmes gouvernés par des principes, ceux qui structurent la GU. Pour cet auteur, la créolisation est un changement linguistique qui résulte pour une part du filtre des langues antérieurement connues du locuteur-initiateur de créole. Fidèle en cela à la leçon de Weinreich (1953), il envisage le créateur de créole comme le lieu de contact de grammaires différentes.

L'action de la GU ne saurait à elle seule expliquer la genèse des langues créoles. Elle pourrait exercer des contraintes sur la forme possible de la restructuration de la langue dominante, en interrelation avec les grammaires des langues mises en présence. Les travaux réunis par DeGraff (1997) semblent indiquer qu'en regard des processus mentaux qu'invoque la grammaire générative, adultes et enfants contribuent différemment au processus de créolisation interne (*i-creolization*) : les adultes seraient les innovateurs, à travers la relexification par exemple, alors que les enfants seraient des stabilisateurs (DeGraff, 1997, p. 506).

Pour les tenants d'une approche de la créolisation en termes de « paramètres et principes », le processus intériorisé de création grammaticale pourrait être contraint tout autant par la dynamique de l'appropriation dans le jeu des langues en contact. C'est ce qui a conduit les partisans de la théorie de la relexification à inscrire leurs propositions dans le paradigme chomskien. À l'occasion d'une discussion critique des thèses relexificationnistes, Fournier et Wittman (1994) se sont efforcés de démontrer l'incompatibilité des thèses chomskiennes, celles des « principes et paramètres » du moins, et des propositions de la théorie de la relexification.

Créolisation et substrat

La thèse de l'influence des langues des populations serviles dans la genèse des langues créoles est aussi ancienne que les études créolistes puisque l'on en trouve la trace dès 1883, dans un ouvrage de Lucien Adam (1883). Ce courant de pensée a été illustré par la suite grâce aux travaux de Comhaire-Sylvain (1936), comme en témoigne la célèbre formule conclusive consacré au créole haïtien : « Nous sommes en présence d'un français coulé dans le moule de la syntaxe africaine ou, comme on classe généralement les langues d'après leur parenté syntaxique, d'une langue éwé à vocabulaire français » (p. 178), ainsi qu'aux travaux de Mervyn Alleyne (1980) et, plus récemment, de Claire Lefebvre (1993). La thèse substratiste, dans ces formulations les plus extrêmes, pose que les langues créoles sont syntaxiquement des langues africaines – le fon plutôt que l'éwé, dans le cas du haïtien – assorties d'un lexique ou d'une phonétique provenant de la langue des maîtres. Cette position a suscité des critiques de bon nombre de créolistes (Muysken et Smith éd., 1986).

Mufwene (1990) fournit un bilan quasi exhaustif des travaux substratistes en matière de créolisation. Il distingue plusieurs positions au sein de cette école de pensée : celle qui explique les traits des créoles à travers l'influence exclusive des langues sources, celle qui revendique l'action de langues sources déterminées dans la genèse de créoles spécifiques et celle qui recherche plutôt un apport étymologique des langues africaines. Mufwene rappelle aussi qu'il serait sans doute souhaitable de distinguer l'emprise exercée par le substrat africain pendant la période de formation des créoles et son rôle ultérieur dans la langue. Il note enfin que l'effet du substrat se modifie au fil de l'évolution diachronique du créole. On relèvera les points de vue nuancés de Manessy (1995, p. 205, par exemple) et d'Alleyne (1996). En effet, si ce dernier ne croit pas à des transpositions de formes ou à des calques d'éléments des langues africaines dans les créoles, il postule une influence profonde de la sémantaxe de ces langues, voire de leurs énonciations, dans les langues créoles. Tout en défendant l'idée que ce sont « les facteurs pragmatiques et socioculturels qui ont joué le rôle prépondérant dans le développement des langues créoles » (Alleyne, 1996, p. 183), Alleyne soutient que l'influence du substrat, facteur social majeur, explique certains développements de la syntaxe des créoles français, tout particulièrement des créoles atlantiques.

Langues créoles et langues lexificatrices

Meillet (1965 [1921], p. 85), Gougenheim (1929, p. 378) et plus récemment Chaudenson (1992, par exemple) défendent l'idée que bien que les langues créoles soient des langues distinctes de leurs langues lexificatrices, elles en poursuivent l'évolution. Gougenheim et à sa suite Chaudenson évoquent l'exagération des tendances du français dans le cas des créoles français. Les formulations de Chaudenson reposent sur l'idée d'une certaine continuité génétique, sinon typologique (Véronique, 1999) de la langue lexificatrice et des langues créoles issues de cette souche.

Dans la même veine que Chaudenson, Posner (1986) soutient que la créolisation est un changement typologique au sein de la même famille linguistique. La particularité de ce procès réside dans l'altération morphosyntaxique de la langue cible, le français en l'occurrence, sans rupture des liens de parenté linguistique. À partir d'analyses de « patois » romans, de français marginaux et de créoles, Posner postule que la créolisation consiste en un double mouvement : le prolongement de tendances déchiffrables dans la langue de départ et attestées dans d'autres dialectes de cette langue, et la rupture par rapport à celle-ci dans certaines zones.

Pour Kihm (1991), les langues créoles ne sauraient être des dialectes des langues lexificatrices car le changement linguistique, dans le cas de la créolisation, intervient extrêmement rapidement, la différenciant à ses yeux du changement linguistique ordinaire. Il en relève une conséquence remarquable : les langues créoles sont grammaticalement éloignées des langues lexificatrices mais elles partagent une

grande proximité phonétique avec celles-ci, d'où le sentiment que leurs lexiques sont proches. Kihm (1994) rejette l'idée que la créolisation s'effectuerait suivant les « tendances » à l'œuvre dans la langue lexificatrice. Il ne remet pas en question « le fait que le locuteur natif ait la connaissance pondérée de plusieurs façons de dire la même chose. [...] cette connaissance variable, hétérogène et réglée est le propre des locuteurs natifs » (p. 27). Cette grammaire externe (*e-grammar*) est en rapport avec la grammaire intériorisée (*i-grammar*). Or, les apprenants particuliers qu'étaient les esclaves ne pouvaient disposer, par principe, d'une grammaire externe, alors qu'ils étaient en train de créer une grammaire interne, nouvelle par rapport à leurs connaissances linguistiques antérieures.

Créolisation et évolution linguistique

Les propositions de Thomason et Kaufman (1988) à propos de la créolisation prennent précisément comme point de départ le fait que les créoles apparaissent dans des circonstances sociales très particulières où la transmission normale des langues n'est pas assurée. À leurs yeux, par rapport à d'autres situations de contact linguistique, il est impossible d'établir avec certitude des relations génétiques – définies comme des correspondances systématiques entre composantes et niveaux des langues en contact – entre la langue émergente, la langue lexifiante et le substrat. Il semblerait que les créoles se trouvent dans la situation de langues ayant plus d'un ancêtre ; ce qui les exclut de fait de toute quête de parenté linguistique ; cela, d'autant plus que l'on admet que des langues parentes « [...] sont la continuation et la diversification d'une langue unique » (Manessy-Guitton, 1968, p. 226). Thomason et Kaufman sont partisans d'une théorie de la créolisation comme procès anormal de la transmission de langues où le produit final, une langue mixte, n'entretient aucun lien génétique avec les langues qui l'ont précédée. Ce point de vue, qui s'inscrit dans la ligne des thèses de Schuchardt, se présente clairement comme une théorie de la discontinuité des créoles, discontinuité engendrée par des circonstances sociohistoriques particulières.

Les stratégies de communication et le principe fondateur

Selon Mufwene (1996, 2005), les fondateurs des créoles ont puisé dans l'ensemble des traits et marques linguistiques disponibles, ceux fournis par les langues en contact (*feature pool*) pour communiquer. Les populations initialement en contact ont exercé une influence décisive sur le développement des créoles. Leurs actions relèvent du principe fondateur (*founder principle*), principe qui veut que les populations initiales exercent un effet déterminant sur l'écologie des langues qui se développent dans les territoires où ils s'installent. Pour Mufwene, la restructuration à l'aveugle façonnée par des données sociales (les matrices de créolisation) et linguis-

tiques (les langues en contact) constitue le moteur de la créolisation. Les démarches communicatives des apprenants et leurs ajustements réciproques en situations de contact sont au cœur de la genèse des langues créoles. Dans des situations de compétition entre plusieurs manières de dire, les « stratégies de communication » les moins marquées, c'est-à-dire les moins coûteuses sur le plan du traitement cognitif et des ressources linguistiques à mobiliser, l'emportent. En termes linguistiques et cognitifs, le degré de marque (*markedness*), résultant de facteurs tels que la régularité, l'invariabilité, la fréquence, l'extension, la transparence sémantique et la saillance perceptuelle, explique les restructurations, les innovations et les grammaticalisations responsables de l'émergence des vernaculaires créoles. Mufwene (1996, 2005) considère que ces langues sont apparues par accident, comme les résultantes du processus de communication même. On peut penser que des actes d'identité linguistique, au sens de Le Page et Tabouret-Keller (1985), ont « focalisé » l'existence de liens nouveaux, langagiers et relationnels, au fur et à mesure que des organisations sociales émergeaient.

Langues en contact et créolisation

On a également soutenu que la créolisation devrait être appréhendée comme un cas particulier de contacts de langues. On peut suivre Siegel (2000) qui suggère que de tels contacts impliquent des dimensions psycholinguistiques individuelles comme la réanalyse et la simplification, et des aspects plus collectifs comme le nivellement (*levelling*) et la diffusion. Myers-Scotton (1993, 2002) propose un modèle d'interaction des langues dites du superstrat et du substrat dans le procès de créolisation, qui intègre également la contribution des universaux de traitement du langage. La thèse principale qu'elle développe, se séparant en cela de la théorie de la relexification, est que la matrice langagière des langues créoles est composite. Selon Myers-Scotton, les langues du substrat fournissent le cadre morphosyntaxique invisible de la langue, à la manière de la sémantaxe de Manessy. Les langues du superstrat fournissent les morphèmes substantifs (*content morphemes*). Certains de ces morphèmes sont transformés en foncteurs grammaticaux (*system morphemes*). Ce modèle explique que des langues créoles qui se développent à partir de la même langue lexificatrice et de langues serviles proches n'aboutissent pas obligatoirement aux mêmes fonctionnements en fonction du détail de leur matrice sociale.

Créolisation et acquisition des langues étrangères

Après avoir dégagé les propriétés structurales communes aux variétés d'apprenants de langues cibles différentes, Klein et Perdue (1997) s'interrogent sur les éventuelles identités entre celles-ci et celles que l'on attribue aux pidgins et autres entités linguistiques « élémentaires ». Selon ces auteurs, la variété de base des apprenants,

et, toutes choses égales par ailleurs, leurs variétés pré- et post-basiques, se caractérisent par des structurations régulières et précises qui ne sauraient être assimilées aux fonctionnements que l'on prête au protolangage. Cette prise de position est à rapprocher d'un point de vue exprimé précédemment par Klein et Perdue (1993), selon lequel

> [...] l'acquisition des langues par des adultes se situe à mi-chemin entre le changement linguistique et la créolisation [...]. Dans le changement linguistique, des items lexicaux fonctionnant au sein d'un système déjà grammaticalisé perdent leurs valeurs [*get bleached*], [...] alors que dans la créolisation, l'apprenant crée des contraintes phrastiques en l'absence d'input [...]. Dans ces deux cas, il faut expliciter le choix des catégories que les locuteurs grammaticalisent, et de plus, en matière de créolisation, l'on doit commenter l'ordre dans lequel la grammaticalisation se produit. Lors de l'appropriation des langues par des adultes au contraire, l'apprenant reçoit presque toujours de l'input grammaticalisé [...] et l'on doit expliquer la séquence selon laquelle certaines contraintes phrastiques de la langue cible sont acquises mais aussi fournir les raisons pour lesquelles certaines catégories grammaticalisées ne sont pas apprises. (Klein et Perdue, 1993, p. 260-261)

Si la question de l'acquisition des langues et des phénomènes de transfert et d'interférence intéresse les théoriciens de la créolisation depuis longtemps, un regain d'intérêt s'est manifesté dans la période récente (voir entre autres Kouwenberg et Patrick éd., 2003, et Siegel, 2006). Mufwene (2010), après quelques autres chercheurs, s'interroge sur la pertinence d'un rapprochement entre le processus de développement des langues créoles et celui de l'acquisition des langues étrangères. À travers les objections suivantes, il montre les dissemblances entre ces deux dynamiques linguistiques :

– L'émergence de variétés d'apprenants, notamment au sein des populations immigrées adultes, rappelle davantage des faits de pidginisation que le développement de langues créoles, vu que les locuteurs bilingues continuent à communiquer également en langue première ;

– De fait, aucune des variétés linguistiques élaborées par des apprenants de langue étrangère ne devient le vernaculaire de ces locuteurs ou de leurs enfants, se substituant ainsi à leurs langues premières ; au mieux la variété linguistique nouvellement élaborée constitue un moyen de communication interethnique avec d'autres locuteurs, quand aucune autre langue commune n'est disponible. Il apparaît donc, ici, une différence majeure avec le développement des langues créoles ;

– Dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, les apprenants ne développent pas non plus une variété linguistique propre, avec des normes spécifiques, à la différence de ce qui se passe lors du développement des langues créoles.

On voit apparaître un nouvel intérêt pour le rôle des processus d'acquisition dans le façonnage des langues créoles à travers le recours à des travaux sur la place du traitement dans l'appropriation des langues étrangères (voir par exemple Sprouse, 2009, et Plag, 2009). On retiendra également la contribution de Migge et

Van den Berg (2009) qui montre que les faits d'acquisition accompagnent non seulement la genèse mais également le développement diachronique des langues créoles, en agissant différemment selon les sous-systèmes concernés.

Grammaticalisation et créolisation

Que l'on envisage la créolisation comme un procès d'acquisition d'une langue première ou seconde, comme une transmission abrupte, ou encore comme une relexification, elle est représentée, dans tous les cas, comme un procès complexe. On a soutenu que dans le cas de l'émergence de fonctionnements linguistiques nouveaux, le procès de grammaticalisation ne saurait être identique à celui qui, dans la diachronie d'un système linguistique particulier, transforme les lexèmes en formants grammaticaux. Cette thèse, formulée entre autres par Schuchardt à la fin du siècle dernier (Bollée, 1978), est défendue de nos jours par Thomason et Kaufman (1988). *A contrario*, pour Mufwene (1996), la grammaticalisation et l'élaboration des créoles sont des processus proches, sinon identiques.

Bruyn (1995) aborde la question des rapports entre créolisation et grammaticalisation à propos des évolutions et des non-évolutions diachroniques qu'elle relève dans les systèmes de la détermination et de la relativisation dans le sranan, créole anglais du Surinam. Au terme de ses analyses, elle conclut que si la genèse du système des déterminants dans cette langue présente des analogies avec les phénomènes propres à la grammaticalisation typologique diachronique, celles-ci ne sont qu'apparentes. Elle indique qu'il faut compter avec l'influence des langues sources, voire des langues lexificatrices, et de leurs propres grammaticalisations, transportées dans la langue émergente.

La réanalyse et la grammaticalisation interviennent certainement dans la cristallisation des systèmes créoles tout autant que dans leurs évolutions. Elles ne sauraient être tenues cependant pour seules responsables de la prise d'autonomie de ces variétés linguistiques. Réanalyse et grammaticalisation portent sur des unités et des catégories qui relevaient déjà, le plus souvent, dans la langue matrice, de la grammaire. L'action des mécanismes du changement linguistique conduit certes à la modification de certains paradigmes et de quelques fonctions syntaxiques mais elle les conserve également, en simplifiant quelquefois. Toute observation du rôle des procès de grammaticalisation et de réanalyse dans la genèse des créoles et dans leurs évolutions ultérieures requiert un examen attentif des sous-systèmes cibles ; la construction de catégories fonctionnelles n'obéit pas aux mêmes contraintes que celle des catégories lexicales.

Le caractère « graduel » de la créolisation

Arends (1993) soutient que le développement des langues créoles doit être caractérisé par les traits suivants :

– Le processus d'émergence et de développement s'étend sur plusieurs générations ;

– Il s'agit d'un processus continu, sans rupture entre pidginisation et créolisation ;

– Ce processus est le fait des adultes plutôt que des enfants ;

– Il s'agit d'une situation d'apprentissage d'une langue seconde plutôt que d'acquisition d'une langue première ;

– Il s'agit d'un processus contrasté plutôt qu'uniforme.

En développant cette théorie, Arends s'oppose, entre autres, aux thèses développées par Bickerton ou Thomason et Kaufman. Valdman (2002) associe le recours à l'explication de la créolisation en termes d'appropriation d'une langue seconde aux tenants d'une théorie graduelle de la créolisation. Le tableau 5 ci-dessous indique la position de quelques auteurs que l'on pourrait inscrire dans ce courant de pensée. Pour ces auteurs comme pour Arends, l'organisation sociale coloniale constitue la matrice des faits linguistiques à expliquer ; la variation sociale au cours du temps, ramenée soit à l'opposition entre sociétés d'habitation et de plantation, soit à la succession de « générations » de locuteurs, expliquerait les phases de développement des systèmes linguistiques naissants.

Tableau 5. Une vision du développement des créoles II

	Phase initiale de la colonisation	Phase subséquente
Chaudenson (2002)	Approximations de la langue cible et variantes	Approximations des systèmes approchés cibles
Mufwene (2002)	Acquisition graduelle de la langue dominante	Basilectalisation
Lang (2002)	Apprentissage et négociation	Apprentissage et négociation
Becker et Veenstra (2003)	Élaboration d'une variété de base et maintien des langues ancestrales	Expansion de la variété de base

Synthèse

Il n'est pas certain que les déterminants de la genèse des créoles exogènes de plantation et des créoles endogènes de fort, par exemple, soient identiques. À la lumière des propositions présentées dans cette section, l'on comprend que le développement des langues créoles est un processus complexe. Il semble raisonnable de considérer que le développement des langues créoles est le fait d'usagers adultes qui combinent grâce à leur faculté de langage des éléments des langues de substrat et des éléments de la langue donatrice du lexique suivant des mécanismes dont les pro-

positions de Myers-Scotton, de Plag et de Mufwene rendent compte, chacune dans sa sphère. Si des unités linguistiques empruntées aux langues en contact façonnent la langue en cours de développement, on ne saurait ignorer que le moteur de la créolisation réside, lui, dans la matrice sociale et dans l'émergence d'un sentiment d'appartenance communautaire.

Quelques propriétés des langues créoles

Apparues dans des circonstances sociohistoriques et des univers coloniaux proches, les langues créoles, issues de l'expansion coloniale européenne, ont puisé dans le fonds de langues apparentées, en ce qui concerne les langues lexificatrices, voire dans les mêmes langues pour celles parlées par la main-d'œuvre asservie. On a tiré argument des identités structurelles interlinguistiques partagées pour postuler un type linguistique créole. Cette position est souvent défendue par les partisans de la monogenèse des langues créoles et n'est pas incompatible avec la thèse d'une action décisive des langues premières des esclaves dans l'émergence des créoles.

McWhorter (1998) défend l'existence d'un prototype créole qui serait caractérisé par les trois traits concomitants d'absence de morphologie flexionnelle, d'absence de marques tonales et d'emploi d'une morphologie dérivationnelle sémantiquement transparente. Selon cet auteur, au fil de l'évolution diachronique, les langues créoles développent, à des degrés divers, une morphologie flexionnelle et perdent de leur transparence sémantique. Cette thèse est également défendue à partir d'une importante base empirique par Bakker, Daval-Markussen, Parkvall et Plag (2011).

Kihm (1991) soutient que la question des ressemblances entre langues créoles est mal posée. Des monographies grammaticales détaillées de ces langues permettraient de constater que les divergences entre les langues créoles sont aussi nombreuses que leurs ressemblances. Kihm (2005), qui se penche sur la question typologique, nie le lien génétique entre un créole et sa langue lexificatrice. Selon lui, le modèle de continuité géographique, culturelle et linguistique sur lequel est fondé la parenté des langues indo-européennes ne trouve pas à s'appliquer dans le domaine créole. Il en conclut que « les langues créoles ne forment une famille génétique ni avec leurs LL [langue du lexique], ni, *a fortiori*, entre elles » (p. 404). En dépit d'identités sur le plan typologique, on ne saurait, selon Kihm, poser un type créole. Il conclut à l'existence d'une famille linguistique recomposée, et au paradoxe suivant : « Un créole est une langue qui peut être considérée comme une variante d'une autre sous le rapport de la forme phonétique des lexèmes, mais qui constitue une langue distincte sous les autres rapports » (p. 405). Kihm (2011) s'inscrit dans une perspective analogue en défendant l'idée que l'on peut postuler une zone linguistique commune, certes éclatée, entre langues pidgines et créoles.

Thomason (1997) et Mufwene (1997) notent, à leur tour, sur la base d'arguments

différents, l'impossibilité d'identifier des traits linguistiques créoles qui ne soient partagés par d'autres langues « isolantes ». Tout en admettant que les créoles ne constituent sans doute pas une classe de langues particulière, Alleyne (1996, p. 8 et suiv.) trouve pratique de les regrouper pour des raisons sociolinguistiques et socio-historique et parce qu'ils partagent quelques traits linguistiques en commun :

– Le recours à des marqueurs pré-prédicatifs ou à des auxiliaires pour l'expression du temps, du mode et de l'aspect ;
– Les verbes sériels ;
– Et le clivage du prédicat.

On pourrait ajouter à cet inventaire un ordre des mots sujet-verbe-objet (SVO) dans l'énoncé simple, et le trait contrastif négatif – par rapport aux langues lexificatrices – d'absence relative de morphologie flexionnelle.

Les langues créoles présentent une émergence récente, dans l'histoire proche, dans des circonstances sociales clairement identifiables. Cependant, on ne dispose pas toujours, pour ces langues, de documents écrits en nombre important, et il est difficile de les aborder en faisant table rase des préconceptions et des préjugés. Cela est vérifié par les propos des premiers observateurs, à quelques exceptions près, mais également par les réflexions savantes de nombreux linguistes. On ne peut comprendre autrement le désir de faire des créoles et des pidgins des langues à part (Stewart, 1968). Certes, elles interrogent les filiations et les apparentements que proposent les linguistiques historique et typologique ainsi que les processus d'appropriation et de changement linguistiques. Plutôt que d'en faire des classes de langues particulières, c'est la démarche de conceptualisation de la linguistique qui devrait être interrogée.

Langues à l'histoire spécifique et à l'autonomie disputée, les langues créoles ne sont pas perçues, dans les formations sociales où elles sont en usage, dans les termes que propose la science linguistique. Il est vraisemblable que peu de locuteurs du créole réunionnais acceptent la position de Holm (1988) qui considère que cette langue est un semi-créole, une langue à la créolisation inachevée. Le décalage entre les représentations savantes et les représentations des usagers dans le domaine des langues créoles ouvre assurément un nouveau terrain de recherche.

Les langues créoles, à cause des conditions mêmes de leur apparition, sont au carrefour des recherches sur l'acquisition et le contact de langues, ainsi que sur la typologie linguistique. Leur insertion dans des formations sociales qui s'interrogent, peu ou prou, sur leur statut dans l'éducation et dans d'autres sphères sociales, concerne particulièrement la sociolinguistique et la didactique des langues.

Références

ADAM Lucien, 1883, *Les idiomes négro-aryen et maléo-aryen. Essai d'hybridologie linguistique*, Paris, Maisonneuve et Cie.

ALLEYNE Mervyn C., 1980, *Comparative Afro-American*, Ann Arbor (Michigan), Karoma.

—, 1996, *Syntaxe historique créole*, Paris, Karthala, Schoelcher, Presses universitaires créoles.

ARENDS Jacques, 1993, « Towards a gradualist model of creolization », *Atlantic meets Pacific. A global view of pidginization and creolization*, F. Byrne, J. Holm éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 371-380.

—, 2002, « Young languages, old texts. Early documents in the Surinamese creoles », *Atlas of the languages of Suriname*, E. B. Carlin, J. Arends éd., Leiden, Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, p. 183-205.

AUROUX Sylvain, 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Liège, Mardaga.

BAGGIONI Daniel, 1986, *Langue et langage dans la linguistique européenne (1876-1933)*, thèse pour le doctorat ès lettres, université de Provence.

BAISSAC Charles, 1976 [1880], *Étude sur le patois créole mauricien*, Genève, Slatkine Reprints.

BAKER Philip, 1984, « Agglutinated French articles in Creole French : their evolutionary significance », *Te Reo*, n° 27, p. 89-129.

—, 1995, « Motivation in Creole genesis », *From contact to Creole and beyond*, P. Baker éd., Londres, University of Westminster Press, p. 3-15.

—, 1996, « Pidginization, creolization and français approximatif », *Journal of Pidgin and Creole languages*, n° 11, p. 95-120.

BAKKER Peter, DAVAL-MARKUSSEN Aymeric, PARKVALL Mikael et PLAG Ingo, 2011, « Creoles are typologically distinct from non-Creoles », *Journal of Pidgin and Creole languages*, vol. XXVI, n° 1, p. 5-42.

BARTENS Angela, 1998, « Existe-t-il un système verbal semi-créole ? », *Neuphilologische Mitteilungen*, vol. IC, n° 4, p. 379-399.

BECKER Angelika et VEENSTRA Tonjes, 2003, « The survival of inflectional morphology in French-related Creoles », *Studies in second language acquisition*, vol. XXV, p. 283-306.

BERNABÉ Jean, CHAMOISEAU Patrick et CONFIANT Raphaël, 1989, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard.

BICKERTON Derek, 1975, *Dynamics of a creole system*, Cambridge University Press.

—, 1981, *Roots of Language*, Ann Arbor (Michigan), Karoma.

—, 1988, « Creole languages and the bioprogram », *Linguistics : the Cambridge survey. Vol. II, Linguistic theory : extensions and implications*, F. J. Newmeyer éd., Cambridge University Press, p. 268-284.

—, 1999, « How to acquire language without positive evidence : what acquisitionists can learn from Creoles », *Language creation and language change. Creolization, diachrony and development*, M. DeGraff éd., Cambridge (Mass.), MIT Press, p. 49-74.

BOLLÉE Annegret, 1978, « Problèmes et perspectives de la description des créoles », *Langue française*, n° 37, p. 21-39.

—, 2007, *Deux textes religieux de Bourbon du 18e siècle et l'histoire du créole réunionnais*, United Kingdom, Sri Lanka, Battlebridge Publications.

BONNIOL Jean-Louis, 1997, « Genèses créoles : de l'usage de la notion d'homologie », *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation*, M.-C. Hazaël-Massieux, D. de Robillard éd., Paris, L'Harmattan, p. 15-27.

BORER Hagit, WEXLER Kenneth, 1987, « The maturation of syntax », *Parameter Setting*, Th. Roeper, Edwin Williams éd., Dordrecht : Reidel, p. 123-172.
BRUYN Adrienne, 1995, *Grammaticalization in Creoles : the development of determiners and relative clauses in Sranan*, Amsterdam, Institute for Functional Research into Language and Language Use (IFOTT).
BUTEL Paul, 2002, *Histoire des Antilles françaises, XVII^e^-XX^e^ siècle*, Paris, Éditions Perrin.
CERQUIGLINI Bernard, 1989, *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Paris, Éditions du Seuil.
—, 2004, *La genèse de l'orthographe française (XII^e^-XVII^e^ siècles)*, Paris, Honoré Champion.
CHAUDENSON Robert, 1979, *Les créoles français*, Paris, Nathan.
—, 1992, *Des îles, des hommes, des langues*, Paris, L'Harmattan.
—, 1993, « Research, politics and ideology : the case of the Comité international des études créoles », *International journal of the sociology of language*, n° 102, p. 15-25.
—, 1995, *Les créoles*, Paris, Presses universitaires de France.
—, 2005, « Français marginaux et théorie de la créolisation : le cas des marques personnelles », *Français d'Amériques : approches morphosyntaxiques*, P. Brasseur, A. Falkert éd., Paris, L'Harmattan, p. 15-25.
COELHO Adolfo F., 1880, « Os dialectos romanicos ou neo-latinos na Africa, Asia e America », *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisbõa*, 2^e^ série, n° 3, p. 129-196.
COMHAIRE-SYLVAIN Susanne, 1936, *Le créole haïtien : morphologie et syntaxe*, Wetteren, De Meester.
DAY Richard R., 1974, « Decreolization : coexistent systems and the post-creole continuum », *Pidgins and Creoles : current trends and prospects*, D. DeCamp, I. F. Hancock éd., Washington, Georgetown University Press, p. 38-45.
DECAMP David, 1971, « Toward a generative analysis of a post-creole continuum », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 349-370.
DEGRAFF Michel, 1997, « Creolization, language change and language acquisition : an epilogue », *Language creation and language change. Creolization, diachrony and developement*, M. DeGraff éd., Cambridge (Mass.), MIT Press, p. 473-543.
—, 2001, « Morphology in Creole genesis : linguistics and ideology », *Ken Hale : a life in language*, M. Kenstowicz éd., Cambridge (Mass.), MIT Press, p. 53-121,
DEGRAFF Michel éd., 1997, *Language creation and language change. Creolization, diachrony and developement*, M. DeGraff éd., Cambridge (Mass.), MIT Press.
EHRART Sabine, 1993, *Le créole français de Saint-Louis (le tayo) en Nouvelle-Calédonie*, Hambourg, Helmut Buske.
FAINE Jules, 1981 [1936], *Philologie créole. Études historiques et étymologiques sur la langue créole d'Haïti*, Genève, Slatkine Reprints.
FERGUSON Charles A., 1959, « Diglossia », *Word*, n° 15, p. 325-340.
FOURNIER Robert, 1987, *Le bioprogramme et les français créoles : vérification d'une hypothèse*, thèse de Ph.D, université de Sherbrooke.
FOURNIER Robert et WITTMAN Henri, 1994, « Le créole haïtien, langue kwa relexifiée : vérification d'une hypothèse "P & P" ou élaboration d'astuces computationnelles », *Plurilinguismes*, n° 8, p. 115-139.
GIVÓN Talmy, 1979, *On understanding grammar*, New York, Academic Press.
GOUGENHEIM Georges, 1971 [1929], *Étude sur les périphrases verbales de la langue française*, Paris, Nizet.

HALL Robert, 1966, *Pidgin and Creole languages*, Ithaca, Cornell University Press.
HANCOCK Ian F., 1986, « The domestic hypothesis, diffusion and componentiality : an account of Anglophone Creole origins », P. Muysken, N. Smith éd., *Substrata versus universals in creole genesis*, Amsterdam, John Benjamins, p. 71-102.
HAZAËL-MASSIEUX Guy, 1996, *Les créoles. Problèmes de genèse et de description*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.
HAZAËL-MASSIEUX Marie-Christine, 2008, *Textes anciens en créole français de la Caraïbe. Histoire et analyse*, Paris, Éditions Publibook université, 2008.
HINSKENS Frans et VAN ROSSEM Cefas, « The Negerhollands word *sender* in eighteenth-century manuscripts », *The early stages of creolization*, J. Arends éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 63-88.
HOLM John A., 1988, *Pidgins and Creoles. Vol. I, Theory and Structure*, Cambridge University Press.
HYMES Dell, 1971, « Introduction », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 65-90.
JARDEL Jean-Pierre, 1987, « De la genèse et de quelques usages du concept de "créolisation" », *Bulletin du Centre d'études des plurilinguismes et des situations pluriculturelles*, n° 10, p. 1-22.
KAY David et SANKOFF Gillian, 1974, « A language-universals approach to pidgins and creoles », *Pidgins and Creoles : current trends and prospects*, D. DeCamp, I. F Hancock éd., Georgetown University Press, p. 61-72.
KIHM Alain, 1987, « La créolisation comme filtrage : pour une conception mentaliste du substrat », *S'approprier une langue étrangère* , H. Blanc, M. Le Douaron, D. Véronique éd., Paris, Didier Érudition, p. 290-295.
—, 1991, « Présentation », *La créolisation : théories et applications*, n° 20 des *Recherches linguistiques de Vincennes*, p. 5-20.
—, 1994, « Qu'est-ce qu'une théorie rationnelle des langues créoles », *Plurilinguismes*, n° 8, p. 21-46.
—, 2005, « Les langues créoles », *Aux origines des langues et du langage*, J.-M. Hombert éd., Paris, Fayard, p. 390-427.
—, 2011, « Pidgin-Creoles as a scattered sprachbund : comparing Kriyol and Nubi », *Journal of Pidgin and Creole languages*, vol. XXVI, n° 1, p. 43-88.
KIHM Alain et VÉRONIQUE Daniel, 2006, « Histoire de la créolistique », *Biennale d'histoire des théories linguistiques : histoire des représentations de l'origine du langage et des langues, Ile de Porquerolles*. En ligne : http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/biennale/et06/prog.htm (8 novembre 2012).
KLEIN Wolfgang et PERDUE Clive, 1993, « Concluding remarks », *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives, Vol. II. The Results*, C. Perdue éd., Amsterdam, J. Benjamins, p. 253-272.
—, 1997, « The basic variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) », *Second language research*, vol. XIII, n° 4, p. 301-347.
KOUWENBERG Sylvia, 2007, « The formative period of Jamaican Creole », Communication au Joint Summer Meeting SPCL & ACBLPE, Amsterdam, Université d'Amsterdam.
KOUWENBERG Sylvia et PATRICK Peter L., 2003 éd., *Reconsidering the role of SLA in pidginization and creolization*, vol. XXV, n° 2 de *Studies in second language acquisition*.
LANG Jürgen, 2002, « Apprentissage, métissage et négociation : trois aspects de la créolisation », *Études créoles*, vol. XXV, n° 1, p. 157-178.
LEFEBVRE Claire, 1993, « The role of relexification and syntactic reanalysis in Haitian Creole :

methodological aspects of a research program », *Africanisms in Afro-American language varieties,* S. Mufwene éd., Athens (Georgia), University of Georgia Press, p. 254-279.
LE PAGE Robert et TABOURET-KELLER Andrée, 1985, *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge University Press.
LUDWIG Ralph, 2003, « Geschichte des Reflexion über die romanischen Sprachen : Kreolsprachen. Histoire de la réflexion sur les langues romanes : les langues créoles », *Romanische Sprachgeschichte. Histoire linguistique de la Romania. Ein internationales Handbuch zur Geschichte des romanischen Sprachen. Manuel international d'histoire linguistique de la Romania*, tome I, G. Ernst, M.-D. Glessgen, C. Schmitt, W. Schweickard éd., Berlin, Walter de Gruyter, p. 297-309.
MANESSY Gabriel, 1994, « Modalités d'appropriation d'une langue seconde (français d'Afrique et créoles français) », *Créolisation et acquisition des langues*, D. Véronique éd., Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, p. 211-224.
—, 1995, *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires. Procès et genèse*, Paris, CNRS Éditions.
MANESSY-GUITTON Jacqueline, 1968, « La parenté généalogique », *Le langage*, A. Martinet éd., Paris, Gallimard, p. 814-862,
MAURER Philippe, 1988, *Les modifications temporelles et modales du verbe dans le papiamento de Curaçao (Antilles néerlandaises)*, Hamburg, Helmut Buske.
—, 1998, « El papiamentu de Curazao », *América negra. Panorámica actual de los estudios lingüisticos sobre variedades hispanas, potuguesas y criollas*, M. Perl, A. Schwegler éd., Francfort-sur-le-Main, Vervuert, p. 139-217.
MCWHORTER John H., 1997, *Towards a new model of Creole genesis*, New York, Peter Lang.
—, 1998, « Identifying the Creole prototype : vindicating a typological class », *Language*, vol. LXXIV, n° 4, p. 788-818.
MCWHORTER John H. et PARKVALL Mikael, 2002, « Pas tout à fait du français : une étude créole », *Études créoles*, vol. XXV, n° 1, p. 179-231.
MEIJER Guus et MUYSKEN Peter, 1977, « On the beginnings of Pidgin and Creole studies : Schuchardt and Hesseling », *Pidgin and Creole linguistics*, A. Valdman éd., Indiana University Press, p. 21-45.
MEILLET Antoine, 1965 [1921], *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Honoré Champion.
MIGGE Bettina, 2003, *Creole formation as language contact. The case of Surinamese Creoles*, Amsterdam, John Benjamins.
MIGGE Bettina et VAN DEN BERG Margot, 2009, « Creole learner varieties in the past and in the present : implications for creole development », *Acquisition et interaction en langue étrangère Langage, interaction et acquisition*, n° 2, p. 253-281.
MUFWENE Salikoko S., 1990, « Transfer and the substrate hypothesis in creolistics », *Studies in second language acquisition*, vol. XII, n° 1, p. 1-23.
—, 1996, « The founder principle in Creole genesis », *Diachronica*, vol. XIII, n° 1, p. 115-168.
—, 1997, « Jargons, Pidgins, Creoles and Koines : what are they ? », *The structure and status of Pidgins and Creoles*, A. K. Spears, D. Winford éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 35-70.
—, 2002, « Développement des créoles et évolution linguistique », *Études créoles*, vol. XXV, n° 1, p. 45-70.
—, 2005, *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*, Paris, L'Harmattan.
—, 2008, *Language evolution. Contact, competition and change*, Londres, New York, Continuum International Publishing Group.

—, 2010, « Second language acquisition and the emergence of creoles », *Studies in second language acquisition*, vol. XXXII, p. 1-42.
MÜHLHÄUSLER Peter, 1983, « Tracing the roots of Pidgin German », communication à la York Creole Conference « Urban Pidgins and Creoles ».
—, 1986, *Pidgin and Creole Linguistics*, Oxford, Basil Blackwell.
MUNTEANU Dan, 1996, *El papiamento, lengua criolla hispánica*, Madrid, Editorial Gredos.
MUYSKEN Peter et SMITH Norval éd., 1986, *Substrata versus universals in creole genesis*, Amsterdam, John Benjamins.
MYERS-SCOTTON Carol, 1993, *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*, Oxford, Clarendon Press.
—, 2002, *Contact linguistics : bilingual encounters and grammatical outcomes*, Oxford University Press.
PLAG, Ingo, 2009, « Creoles, interlanguages, processing and transfer : a response to Sprouse », *Acquisition et interaction en langue étrangère Langage, interaction et acquisition*, n° 2, p. 165-170.
POSNER Rebecca, 1986, « La créolisation – altération typologique ? », *Études créoles*, vol. XIV, n° 1, p. 127-134.
PRICE Richard, 2007, « Some anthropological musings on creolization », *Journal of Pidgin and Creole languages*, vol. XXII, n° 1, p. 17-36.
PRUDENT Lambert-Félix, 1993, *Pratiques martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*, thèse de doctorat d'État, université de Haute-Normandie.
—, 2003, « Réponse au texte de Didier de Robillard : Chaotique, éclectique, pragmatique », Ph. Blanchet, D. de Robillard éd., *Langues, contacts, complexité*, n° 8 des *Cahiers de sociolinguistique*, p. 233-243.
—, 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », *Du plurilinguisme à l'école*, L.-F. Prudent, F. Tupin, S. Wharton éd., Berne, Peter Lang, p. 359-378.
RÉGENT Frédéric, 2007, *La France et ses esclaves. De la colonisation aux abolitions (1620-1848)*, Paris, Grasset et Fasquelle.
ROBERTS Sarah Juliane, 1998, « The role of diffusion in the genesis of Hawaiian Creole », *Language*, vol. LXXIV, n° 1, p. 1-39.
SCHWEGLER Arnim, 1998, « El palenquero », *América negra. Panorámica actual de los estudios lingüisticos sobre variedades hispanas, potuguesas y criollas*, M. Perl, A. Schwegler éd., Francfort-sur-le-Main, Vervuert, p. 219-291.
SIEGEL Jeff, 1997, « Mixing, levelling and Pidgin / Creole development », *The structure and status of Pidgins and Creoles*, A. K. Spears, D. Winford éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 111-149.
—, 2000, « Introduction. The processes of language contact », *Processes of language contact. Studies from Australia and the South Pacific*, Québec, Fides, p. 1-11.
—, 2006, « Links between SLA and Creole studies : past and present », *L2 acquisition and Creole genesis*, C. Lefebvre, L. White, C. Jourdan éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 15-46.
—, 2008, *The emergence of Pidgin and Creole linguistics*, Oxford University Press.
SMITH Norval, 2002, « The history of the Surinamese créoles II. Origin and différenciation », *Atlas of the languages of Suriname*, E. B. Carlin, J. Arends éd., Leiden, Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde, p. 131-151
SPEEDY Karin, 2007, *Colons, créoles et coolies. L'immigration réunionnaise en Nouvelle-Calédonie (XIX^e siècle) et le tayo de Saint-Louis*, Paris, l'Harmattan.
SPROUSE Rex A., 2009, « Creoles and interlanguages, conclusions and research desiderata : a

reply to Plag », *Acquisition et interaction en langue étrangère Langage, interaction et acquisition*, n° 1, p. 283-301.
STEIN Peter, 1995, « Early creole writing and its effects on the discovery of Creole language structure. The case of eighteenth-century Negerhollands », *The early stages of creolization*, J. Arends éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 43-62.
STEWART William, 1968, « A sociolinguistic typology for describing national multilingualism », *Readings in the sociology of language*, J. Fishman éd., La Haye, Mouton, p. 531-545.
TAYLOR Douglas R., 1971, « Grammatical and lexical affinities of Creoles », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 293-296.
THOMAS John, 1969 [1869], *The theory and practice of Creole grammar*, Londres, Port of Spain, New Beacon Books.
THOMASON Sarah, 1997, « A typology of contact languages », *The structure and status of Pidgins and Creoles*, A. K Spears, D. Winford éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 71-88.
THOMASON Sarah et KAUFMAN Terence, 1988, *Language contact, creolization and genetic linguistics*, Berkeley, University of California Press.
VALDMAN Albert, 1978, *Le créole : structure, statut et origine*, Paris, Klincksieck.
—, 1994, « Décréolisation, Repidginisation et étiolement linguistique dans le développement des créoles », *Créolisation et acquisition des langues*, D. Véronique éd., Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, p. 191-210.
—, 2002, « Comment distinguer la créolisation du changement linguistique ordinaire ? », *Études créoles*, vol. XXV, n° 1, p. 123-156.
VAN DER VOORT Hein et MUYSKEN Peter, 1995, « Eighteenth-century Negerhollands reflexives revisited », *The early stages of creolization*, J. Arends éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 25-42.
VAN NAME Addison, 1869-1870, « Contributions to creole grammar », *Transactions of the American philological association*, n° 1, p. 123-167.
VÉRONIQUE Daniel, 1999, « L'émergence de catégories grammaticales dans les langues créoles : grammaticalisation et réanalyse », *Reanalyse und Grammatikalisierung in den romanischen Sprachen*, J. Lang, I. Neumann-Holzschuh éd., Tübingen, Max Niemeyer Verlag, p. 187-209.
VINSON Jules, 1882, « Les origines du patois de l'île Bourbon », *Bulletin de la Société des arts et des sciences*, Saint-Denis de la Réunion.
VINTILA-RADULESCU Ioana, 1975, *Le créole français*, La Haye, Mouton.
WEINREICH Uriel, 1953, *Languages in contact*, New York, Linguistic Circle of New York.
WINFORD Donald, 1993, « Directional serial verb constructions in Caribbean English Creoles », *Atlantic meets Pacific. A global view of pidginization and creolization*, F. Byrne, J. Holm éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 183-203.

7. DIDACTIQUE(S) DU (DES) PLURILINGUISME(S)

MICHEL CANDELIER ET VÉRONIQUE CASTELLOTTI

On pourra s'étonner de trouver dans cette encyclopédie un article consacré non pas, comme les autres entrées, à une notion et à son histoire, mais portant plutôt sur les moyens, pour les individus insérés dans des situations de contacts de langues, de favoriser l'appropriation de ces « langues en contact ». Le fait même d'apprendre des langues introduit entre elles des relations et pose un certain nombre de questions sur les processus d'apprentissage et d'enseignement, questions à partir desquelles la didactique des langues, au cours de son histoire, a tenté de réfléchir. Si l'expression même « didactique du plurilinguisme » est relativement récente, on observe depuis fort longtemps et dans de nombreuses situations que les contacts provoquent les apprentissages et que les apprentissages mobilisent les contacts.

Préoccupés avant tout de mettre en lumière la nature même de ce que l'on peut appeler « didactique du plurilinguisme » et ce qui a directement motivé ou favorisé son émergence, nous renoncerons à développer une perspective réellement historique, qui l'aurait replacé dans l'évolution de la didactique. Le lecteur ne manquera pourtant pas de constater que ce qui est exposé ci-dessous en matière de liens à établir entre les apprentissages linguistiques n'est pas sans rappeler un des rôles traditionnellement dévolus en France à l'enseignement du latin, destiné à favoriser la maîtrise de la langue nationale et l'acquisition de langues étrangères. Il sera peut-être également tenté d'établir des liens avec « l'analyse contrastive » développée dans les années 1960, en particulier sous l'impulsion des travaux de Lado (1957), mais dont la conception négative figée des « interférences » et l'approche behavioriste de l'apprentissage (voir Besse et Porquier, 1984, p. 200-206 ; Roulet, 1980, p. 22-26) sont en contradiction profonde avec ce qui est présenté ici (sur l'histoire, par exemple, des relations entre « langue étrangère » et « langue maternelle » en didactique, voir par exemple Castellotti 2001a, p. 12-19).

Tout en étant convaincus que toute didactique du plurilinguisme a nécessairement une dimension culturelle, nous ne thématiserons pas particulièrement cet aspect. Car en cela, la didactique du plurilinguisme ne se distingue pas de la didactique des langues en général. Cependant, on verra que les « approches plurielles », qui relèvent de la didactique du plurilinguisme, englobent également l'approche « interculturelle » ; les renvois que nous ferons à un référentiel de compétences pour ces approches permettront d'entrevoir en quoi les ressources développées dans ce cadre peuvent être plus particulièrement orientées par les contacts linguistiques et culturels.

Cet article proposera donc des éléments de définition d'une « didactique du plurilinguisme », en tant qu'orientation explicite de politiques linguistiques et éducatives principalement conçues dans le cadre de la construction européenne, centrée sur le développement de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, que nous commentons largement ci-dessous. Après avoir présenté, dans une deuxième partie, quelques dispositifs opérationnels visant à mettre en œuvre des démarches relevant d'une didactique du plurilinguisme, nous nous interrogerons en conclusion sur quelques réflexions qu'elle fait naître.

Définition(s) et émergence

À la recherche de définitions

Préalables

Puisque notre ambition est ici de définir la ou les « didactique(s) du plurilinguisme », il convient sans doute que nous fournissions d'abord quelques repères concernant les deux termes qui composent cette expression : qu'entendons-nous par « didactique » et par « plurilinguisme » ?

Nous considérerons ici que la réflexion et la pratique didactiques concernent l'ensemble des mesures conçues et mises en œuvre dans le but de favoriser des apprentissages. Cette conception relativement large nous amène à y inclure toute une gamme de choix, qu'ils concernent les individus ou les sociétés, les buts visés ou les moyens mis en œuvre. Pour ce qui est des langues, il s'agira de décisions concernant tout aussi bien les finalités ou les organisations curriculaires (domaine qui est aussi celui des politiques linguistiques) que les compétences que l'on cherche à développer, les processus d'apprentissage que l'on vise à favoriser, les activités et matériaux que l'on retient pour tenter d'y parvenir. Le tout devant s'effectuer, selon nous, en fonction des caractéristiques particulières des contextes sociolinguistiques considérés. La distinction que nous venons d'établir entre divers niveaux composant la globalité de la didactique nous sera utile plus loin, lorsqu'il s'agira de définir la didactique du plurilinguisme.

Pour ce qui est du « plurilinguisme », nous rejoindrons l'acception qui se généralise aujourd'hui dans les écrits francophones, sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe, et que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* exprime clairement lorsqu'il appelle « à distinguer le *plurilinguisme* comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du *multilinguisme* comme présence des langues sur un territoire donné » (Beacco et Byram, 2007, p. 10), en soulignant que, dans la lignée de ces orientations européennes, il ne s'agit pas de prendre en compte l'addition de capacités dans des langues séparées, mais bien une compétence plurielle intégrée.

Une quête difficile

Pour quiconque part à la recherche d'une définition de didactique(s) du plurilinguisme proposée par celles et ceux qui la (ou les) prônent, le chemin n'est pas simple (Candelier, 2008). Certes, de nombreux ouvrages peuvent être considérés comme participant à la construction d'une didactique du plurilinguisme, souvent en relation avec la compétence plurilingue et pluriculturelle (voir ci-dessous : « Aux origines : la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ») et parfois même sans que le terme de didactique du plurilinguisme y soit mentionné. Mais ils se concentrent généralement plus sur la justification du bien-fondé d'une telle orientation que sur l'explicitation d'une ou de plusieurs caractéristiques propres à la didactique du plurilinguisme qui seraient valables pour tout ce que l'on désire appeler ainsi et rien que pour ce qu'on désire appeler ainsi.

C'est le cas, entre autres, d'un ouvrage dont le titre même – *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* – montre assez qu'il se présentait comme le témoin historique d'une mutation importante. Il n'offre d'autre piste de définition que quelques remarques qui permettent de concevoir que ce qui y est appelé didactique du plurilinguisme est une didactique qui permet de « cheminer [...] sur la voie du plurilinguisme » (Billiez éd., 1998, avant-propos ; Candelier, 2008, chap. 3.1). Même si « plurilinguisme » peut sembler ici ambigu (il n'est pas sûr qu'il renvoie bien au sens que nous avons retenu plus haut), on peut penser qu'il s'agit là d'une indication relative au niveau des finalités. Mais il n'est pas certain que la « didactique du plurilinguisme » soit la seule à les viser, et surtout, rien n'est dit des caractéristiques mêmes de cette didactique. La convergence des deux extraits suivants, empruntés respectivement à Gajo et Moore, indique que nous touchons là, sinon déjà à une définition formelle, du moins à des caractéristiques perçues comme centrales :

Pour Gajo (2006a, p. 63), « la didactique du plurilinguisme au sens fort recouvre plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue ». Il ajoute que ce dernier « peut se définir de la manière

suivante : enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde ».

Lorsque de son côté, Moore (2006, p. 209) entreprend d'introduire le chapitre 8 qui, dans son ouvrage, marque le passage à la didactique de l'intervention, elle annonce que « l'on s'intéressera aussi bien aux travaux qui favorisent la transversalité des enseignements qu'à ceux qui visent à des modes d'alternance raisonnée des langues ».

Si l'on rapproche les deux premières propositions de ces citations (« approches comparatives » et « transversalité ») de la référence récurrente, dans des ouvrages présentant la didactique du plurilinguisme, à la compétence plurilingue et pluriculturelle conçue comme une « compétence unique, même si elle est complexe » et non « comme une juxtaposition de compétences distinctes » (Beacco et Byram, 2007, p. 10 ; nous y reviendrons plus en détail), il semble justifié de considérer que ce qui caractérise comme telle(s) la ou les didactique(s) du plurilinguisme, c'est la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit. Au sein de la didactique telle que définie plus haut, on peut considérer que cette définition se situe au niveau du processus d'apprentissage que l'on cherche à développer.

La seconde partie des deux citations (« enseignement bi-plurilingue », « alternance raisonnée des langues ») est également convergente et attribue à la didactique du plurilinguisme une seconde dimension, également très fréquente dans les écrits francophones. C'est bien la même réalité – celle d'un « enseignement bilingue » conçu comme l'enseignement de disciplines non linguistiques dans plus d'une langue – que les deux auteurs ont en tête, qu'il s'agisse, pour Gajo, d'un « enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines dans une langue seconde » (*ibid.*) ou, pour Moore, d'une « référence au modèle valdôtain » justifiée entre autres par le fait que l'on « apprend mieux les langues en les sollicitant au travers d'activités disciplinaires, qui permettent de leur donner un véritable statut communicatif » (*ibid.*, p. 214).

À l'évidence, ce n'est pas n'importe quel enseignement bilingue qui est ici visé. L'enseignement bilingue ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a un travail de mise en relation entre les langues, conforme au principe dont nous avons fait plus haut la caractéristique définitoire recherchée. C'est le sens même de l'opposition tracée par Coste lorsqu'il indique qu'un « enseignement bi- / plurilingue au sens exact du terme » suppose, « à la différence de contextes d'immersion totale ou de "submersion", des formes et des degrés divers d'alternance entre ces langues dans le travail majeur des disciplines » (Coste, 2003, p. 2 ; voir aussi Aymonod, Cavalli et Coste, 2006, p. 33).

Autrement dit, et nous pensons qu'il est indispensable de bien le souligner, il ne suffit pas qu'il y ait « enseignement bilingue » pour qu'il y ait « didactique du plurilin-

guisme » ; il faut que cet enseignement bilingue prévoie une véritable « alternance des langues », cette dernière n'étant par ailleurs en aucune manière une composante nécessaire de toute « didactique du plurilinguisme ».

Si cela n'est pas clairement précisé, la prégnance, dans les écrits francophones, de cette seconde dimension, pourtant non définitoire de la didactique du plurilinguisme, risque à notre sens de brouiller le message – nous verrons plus loin qu'il n'en va pas du tout de même dans le domaine germanophone, où d'autres risques de confusion sont pourtant à l'œuvre. Elle se traduit également par la fréquence élevée de composés tels que « bi-plurilingue » (enseignement, éducation, formation ou même sujet « bi-plurilingue ») ou « bi-plurilinguisme ». La distinction n'est pas toujours claire entre ces composés, qui peuvent s'interpréter comme la marque d'une continuité (le « bi- » étant un cas particulier du « pluri- », nous y reviendrons) et d'autres tels que « bi / plurilingue » voire « bi- / plurilingue » (échange, élève, environnement, compétence « bi / plurilingue ») ou « bi / plurilinguisme » qui peuvent signifier plus simplement « bilingue ou plurilingue ».

Cette prégnance peut s'expliquer de deux manières. D'abord, par la nature même d'une partie des études à partir desquelles s'est développée la didactique du plurilinguisme, études qui avaient souvent pour objet le bilinguisme lui-même (voir à nouveau « Les sources principales et leurs incidences réciproques »). Ensuite, par le rôle de « laboratoire » ou de support de réflexion que certains terrains disposant déjà d'enseignements bilingues (en particulier le val d'Aoste) ont pu jouer pour certains auteurs ayant entrepris de promouvoir la didactique du plurilinguisme.

Deux aspects méritent encore d'être relevés. D'une part, on l'aura compris, par-delà ces remarques sur « bi- » ou « pluri- », ce qui caractérise la « didactique du plurilinguisme » n'est pas une affaire de nombre de langues traitées, mais de la façon dont on les traite : en lien et non isolément les unes des autres. Nous y reviendrons en conclusion. D'autre part, l'évocation de mises en relation entre les langues conduit spontanément à interpréter la ou les didactiques du plurilinguisme comme une ou des démarches centrées sur la prise de conscience et l'explicitation des caractéristiques communes ou différentes, donc d'ordre métalinguistique. S'en tenir à cette interprétation serait réducteur, non seulement parce que la prise de conscience est liée à l'expérience concrète de la langue (ou plutôt : des langues), mais aussi parce qu'il s'agit bien – puisque la démarche est orientée notamment, comme il se doit pour toute didactique des langues aujourd'hui, vers la communication – de viser à et d'accompagner la mobilisation des liens entre variétés linguistiques dans le cadre d'activités communicatives (voir aussi Castellotti, Coste et Duverger coord., 2008).

Un détour comparatif : définitions de « Mehrsprachigkeitsdidaktik »

Même si les contacts entre didacticiens germanophones et francophones à propos de la didactique du plurilinguisme ont été en fait peu nombreux, il ne fait aucun

doute que le terme qui correspond à cette didactique en allemand est « Mehrsprachigkeitsdidaktik ». C'est bien « Mehrsprachigkeit », par exemple, qui apparaît pour « plurilinguisme » dans la traduction allemande du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (*CECR*) (Trim, North, Coste et Sheils, 2001).

La recherche d'une définition pour « Mehrsprachigkeitsdidaktik » n'est guère plus aisée que pour son correspondant français (Candelier, 2008, chap. 3.2). Ici encore, les définitions par la finalité ne manquent pas, qui caractérisent la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* comme la didactique qui doit être mise en place pour favoriser le plurilinguisme, mais une convergence se dessine à nouveau pour mettre en avant, sinon comme définition, du moins comme caractéristique première, les notions d'articulation entre les apprentissages linguistiques, de synergie : « Ce qui est visé et est d'ores et déjà en marche, c'est le remplacement d'une conception purement additive de l'apprentissage de plusieurs langues par une conception reposant sur une mise en réseau intégrative et sur le transfert. »[1] De nouveau, comme pour la didactique du plurilinguisme francophone, la caractéristique centrale se situe au niveau d'une interrogation didactique portant sur le processus d'apprentissage : il s'agit d'amener les apprenants à utiliser leurs préacquis, à effectuer des transferts.

Par-delà cette grande similitude, des spécificités apparaissent. Il semble que les auteurs germanophones insistent plus que leurs homologues francophones sur des motivations relevant de la psychologie de l'apprentissage en général, tous apprentissages confondus. C'est le cas entre autres de Neuner qui souligne : « Selon les conclusions de la recherche sur la mémoire, de la théorie du traitement de l'information, de la psychologie de la connaissance et de la psycholinguistique, [...] les nouvelles connaissances ne peuvent s'installer de façon durable dans la mémoire que si elles peuvent s'intégrer et s'ancrer dans des stocks de savoir déjà présents. »[2] On n'en est pas étonné lorsque l'on sait que la didactique des langues germanophone est plus proche des sciences de l'éducation que la didactique francophone, et plus éloignée des recherches en sciences du langage.

Une autre différence tient au fait que la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* est moins souvent présentée dans sa généralité qu'en liaison avec un type d'approche didactique particulier, qui peut être, selon les auteurs, l'intercompréhension entre les langues parentes ou la didactique intégrée (particulièrement la « didactique des langues tertiaires », avec une centration sur la question de l'allemand comme seconde langue

1. « Die Ablösung eines bloßen additiven Mehrsprachenlernkonzepts durch ein integrativ vernetzendes und transferbasiertes ist mehrseitig intendiert und auf dem Weg der Umsetzung. » (Meissner, 2005, p. 29 ; voir également Krumm, 2003, p. 47)
2. « Nach den Befunden der Gedächtnisforschung, der Theorie der Informationsverarbeitung, der Wissenspsychologie und der Psycholinguistik [...] geschieht Lernen ganz allgemein in der Weise, daß neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann. » (Neuner, 2003, p. 17)

étrangère après l'anglais – nous décrivons ces approches didactiques ci-dessous : « Des démarches européennes pour une didactique du plurilinguisme » – ; pour des exemples de ce qui est affirmé ici, voir Candelier, 2008, chap. 3.2).

Dernière spécificité : ce que nous avons indiqué comme une seconde dimension, non définitoire, de la didactique du plurilinguisme francophone (la référence à l'alternance des langues dans un cadre d'enseignement bilingue) est absent des discours sur la *Mehrsprachigkeitsdidaktik*.

Mais peut-être s'agit-il là en fait d'un parallélisme, la dimension « bilingue » jouant pour la didactique du plurilinguisme le même rôle que l'intercompréhension et la didactique des langues tertiaires pour la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* : à la fois point d'ancrage... et lieu potentiel de confusion.

Une autre expression francophone : les approches plurielles

Les « approches plurielles » dont il sera question ici ont eu, elles aussi, un « point d'ancrage » qui n'en constitue en fait qu'un sous-ensemble. Il s'agit de l'« éveil aux langues » (voir la présentation détaillée ci-dessous), avec lequel elles ont été, elles aussi, un temps confondues (Candelier, 2002 ; Candelier éd., 2003, p. 327 – pour leur genèse détaillée, voir Candelier, 2008, chap. 2.2)

La définition de ces approches a été rapidement fixée, que ce soit comme une « démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » (Candelier *et al.*, 2003, p. 19) ou, de façon plus complète et plus précise, comme des « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2003, p. 8).

Le niveau didactique considéré n'est plus, comme dans le cas de la didactique du plurilinguisme et de son équivalent germanophone, celui des processus d'apprentissage à favoriser, mais, plus matériellement (ou du moins, matériellement vérifiable), celui des activités visant l'apprentissage.

L'articulation entre ces approches plurielles et la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle développée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007) a été soulignée (Candelier, 2003, p. 7-8 ; plus récemment Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro *et al.*, 2007, p. 9-11) : si, comme l'affirme le *Guide*, en tant que conséquence du caractère global et unifié de la compétence plurilingue et pluriculturelle, il convient d'« articuler les enseignements de langues les uns aux autres » (Beacco et Byram, 2007, p. 40), on n'imagine pas qu'on puisse se passer d'approches didactiques dont la caractéristique est, justement, de prendre en considération, dans un même acte didactique, plus d'une variété.

Clairement, la même chose peut être dite des processus d'apprentissage que la ou les didactiques du plurilinguisme visent à favoriser : toute intervention didactique destinée à ce que l'apprenant puisse mieux « s'appuyer sur ses connaissances

linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit » (voir ci-dessus) ou procéder à des « transferts » (voir la *Mehrsprachigkeitsdidaktik*), doit aussi prendre en considération plus d'une variété à la fois.

Les caractéristiques que nous avons retenues ici comme susceptibles de définir une ou des didactiques du plurilinguisme et des approches plurielles sont si fortement liées que les approches didactiques particulières qu'elles peuvent recouvrir ne peuvent que correspondre.

Cela ne veut cependant pas dire que les deux expressions renvoient nécessairement aux mêmes réalités. En tant que didactique(s), la ou les *didactique(s)* du plurilinguisme se réfèrent à l'ensemble des domaines de réflexion et d'intervention énumérés en ci-dessus (« Préalables »). Sauf à donner à « approche(s) » un sens très large (comme cela a été le cas, historiquement, pour l'« approche communicative », voir par exemple Widdowson, 1981, p. 7) – ce qui n'est en soi pas impossible –, « approche(s) plurielle(s) » sera plutôt compris comme limité, comme nous l'avons dit, au niveau des activités et matériaux visant à favoriser les apprentissages.

C'est dans le cadre des approches plurielles, qui se sont construites historiquement comme un élargissement à partir de l'éveil aux langues, que la question du « recensement » des éléments de l'ensemble, à partir des approches didactiques existantes, a été explicitement posée. S'agissant d'approches plurielles des langues et des cultures, quatre approches sont distinguées, qui ont déjà été rapidement mentionnées plus haut et seront décrites plus longuement ci-dessous (voir Candelier, 2008, chap. 2.1 ; Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro *et al.* 2007, p. 7-8).

Deux d'entre elles disposent déjà d'une tradition de quelques décennies, au moins au niveau des principes. Il s'agit d'une part de l'« approche interculturelle » (ou des « approches interculturelles », dans leur diversité ; voir Porcher, 1978 ; Conseil de l'Europe, 1983 ; Byram, Nichols et Stevens éd., 2001 ; Cortier, 2007 ; Varro, 2007). D'autre part, la « didactique intégrée » des langues : langue majeure de scolarisation[3] – langue étrangère, langue étrangère 1, langue étrangère 2, etc. (Roulet, 1980 ; Bourguignon et Dabène, 1982 ; Bourguignon et Candelier, 1988 ; Castellotti, 2001b ; Hufeisen et Neuner éd., 2004) – qui vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire.

Les deux autres approches sont plus récentes d'une dizaine d'années, du moins dans la didactique francophone (la seconde étant apparue plus tôt en Grande-Bretagne, voir Hawkins, 1984), et sont beaucoup moins connues des enseignants. Il s'agit d'une part de l'*intercompréhension entre les langues parentes* (Dabène et Degache, 1996 ; Blanche-Benveniste et Valli éd., 1997 ; Meissner, Meissner, Klein et Stegmann. 2004 ; Doyé, 2005), qui cherche à tirer parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même « famille » – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche

3. Pour ces termes, on adopte la terminologie utilisée dans Coste, Cavalli, Crisan et Van de Ven éd., 2007.

à cultiver systématiquement. Et d'autre part, de l'*éveil aux langues* (Dabène, 1991 ; De Pietro, 1995 ; Perregaux, 1995 ; Candelier éd., 2003 ; Candelier, 2005), qui propose des activités impliquant potentiellement toute variété linguistique, sans limitation aux langues de scolarisation (c'est-à-dire, faisant partie du curriculum) ni exclusive d'aucune sorte et peuvent de ce fait également donner une place à toute langue qui fait partie du répertoire des élèves.

On ne s'étonnera pas, étant donnée la proximité constatée entre didactique du plurilinguisme et approches plurielles, de trouver ici un écho à la question posée plus haut de la relation entre ce qui est appelé globalement et couramment l'« enseignement bilingue » et la ou les didactiques du plurilinguisme.

La notion d'approches plurielles est reprise dans les premiers travaux du Conseil de l'Europe relatifs à l'élaboration d'un *Document européen de référence pour les langues de l'éducation* (Coste, Cavalli, Crisan et Van de Ven éd., 2007). Ici aussi, elles sont dites « plurielles » « parce qu'elles concernent plus d'une langue » (p. 73). L'accent étant mis également sur le fait qu'elles « ne visent pas [...] dans chacune [des langues] les mêmes (et toutes) les compétences » (voir ci-dessous : « Les sources principales et leurs incidences réciproques ») ni les « mêmes degrés de maîtrise » (*ibid.*), on y parle d'« approches plurielles et partielles ». Comme il s'agit d'approches « pour les enseignements des langues », on n'y retrouve pas l'approche interculturelle, mais on y trouve en revanche, apparemment en plus des trois approches « linguistiques » citées ci-dessus (didactique intégrée, intercompréhension, éveil aux langues), une quatrième approche intitulée « l'intégration entre les langues et les disciplines dans les enseignements bilingues ». Clairement, il ne s'agit pas d'un enseignement « bilingue » où les langues sont séparées. L'intégration a bien lieu entre les langues elles-mêmes et entre les langues et les disciplines. On y trouve, comme chez Moore (2006, p. 209) des références au fait que « le développement des concepts est favorisé lorsque celui-ci se fait par le biais de deux langues, qui en facilitent l'abstraction et la généralisation ».

Quel que soit le très grand intérêt de ces orientations, il ne semble pas nécessaire, d'un point de vue strictement classificatoire, de distinguer pour leur intégration dans les approches plurielles une catégorie d'approches particulière. Le concept de didactique intégrée, tel qu'il a été présenté plus haut, ne préjuge pas de la manière dont les langues en question sont enseignées : il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines, avec toutes les intégrations souhaitables).

À l'issue de ce tour d'horizon définitoire, on peut s'étonner de l'absence quasi totale de référence à des travaux anglophones sur la notion abordée, qui peut être interprétée du point de vue des deux termes constitutifs de la notion :

– Si le terme *plurilingualism* est bien attesté dans la version anglaise du *CECR*, il n'en constitue pas moins une curiosité pour la plupart des anglophones qui n'utilisent généralement que *multilingualism* pour toutes les désignation liées à la

pluralité linguistique ; on pourra s'interroger sur la coïncidence entre cet usage et la place « hypercentrale » de l'anglais (Calvet, 1999) dans le monde contemporain, qui pourrait justifier un certain manque d'intérêt pour la pluralité, compte tenu de la prédominance écrasante de l'anglais ;

– Pas plus que de plurilinguisme, il n'existe à proprement parler de « didactique » dans le monde anglophone, dans le sens globalisant que nous avons proposé au début de ce texte. La recherche anglophone sur les processus d'appropriation des langues est généralement réunie sous l'appellation *applied linguistics*, alors que les travaux concernant des aspects plus « pédagogiques » renvoient le plus souvent à des dénominations comme *language learning* ou *language teaching*. (Une recherche systématique dans l'*Encyclopedia of language and education* de Cenoz et Hornberger éd., 2008, fait apparaître seulement une dizaine de contributions – sur deux cent soixante-trois – utilisant le terme *plurilingualism*, et deux utilisant *didactics*. Aucune ne semble utiliser l'expression *didactics of plurilingualism*.)

Cela ne signifie pas que les anglophones ne s'intéressent pas aux phénomènes de contact et de pluralité dans l'apprentissage, mais que ceux-ci sont sans doute perçus de manière différente, davantage du point de vue de leurs caractéristiques psycholinguistiques (voir ci-dessous, « Les développements de la notion »). Les travaux portant sur les liens entre des conceptions soulignant le caractère global de la compétence plurilingue et les orientations didactiques à retenir, tels que Jessner (2008, avec références au modèle de la « multicompetence » de Cook, 2003, et du *dynamic model of multilingualism* de Herdina et Jessner, 2002), restent rares.

Aux origines : la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle[4]

C'est au cours des années 1990 que le Conseil de l'Europe a initié une série d'études préparatoires à l'élaboration d'un « cadre européen de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes », dans le cadre du projet Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, dirigé par John Trim. Parmi ces études, celle qui nous intéresse plus particulièrement, intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, est éditée en 1997[5] ; Trim y indique, dans l'introduction, que « le Conseil a lutté contre une solution séduisante mais simpliste au problème de la communication internationale qui serait que tous les Européens apprennent une même langue de communication et consacrent tous leurs efforts à développer leurs compétences dans cette seule langue » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 7). Ce principe est à l'origine du développement de la réflexion engagée sur la notion de com-

4. Une partie de ce sous-chapitre comporte des éléments partiellement communs avec un autre texte publié parallèlement (Castellotti et Moore, 2011).

5. Il faut toutefois noter que cette notion apparaît déjà (probablement pour la première fois) en 1995, dans un article de Daniel Coste (1995).

pétence plurilingue et pluriculturelle (CPP), dans la perspective du développement d'une politique des langues et de leur apprentissage en Europe conduisant notamment à la construction d'une didactique du plurilinguisme.

Le texte fondateur de 1997 s'appuie sur quelques principes, selon lesquels la CPP est d'abord la compétence à communiquer d'un acteur social, dans des contextes de plurilinguisme et de pluriculturalisme qui « [...] ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés distinctes » (*ibid.*, p. 9). Cette option fondamentale a des conséquences de divers ordres :

– Elle disqualifie de fait le modèle du « natif communicateur idéal » (nécessairement monolingue ou « parfait bilingue ») ;

– Elle renforce les liens entre les dimensions linguistique et culturelle ;

– Elle se démarque, en affirmant une logique « pluri », des « [...] modèles qu'on pourrait dire binaires quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures » (*ibid.*, p. 11).

Ce sont ces orientations initiales qui permettent d'élaborer une première définition de la CPP, dont la majeure partie sera reprise à l'identique dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* en 2001 :

> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12 et Conseil de l'Europe, 2001, p. 129)

Cette définition inclut un certain nombre de caractéristiques qui deviendront des principes organisateurs pour le développement d'une didactique du plurilinguisme :

– Le *déséquilibre*, généralement associé à la CPP, peut concerner différentes composantes de celle-ci (niveau de maîtrise selon les langues, profil des capacités langagières, décalage entre capacités langagières et culturelles, etc.) et doit être géré dans les situations d'usage et d'apprentissage, ce qui conduit à activer des « moments d'acquisition » (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 24) et à construire des stratégies originales pour compenser ce déséquilibre ;

– Ce déséquilibre conduit à concevoir la CPP, dans un même mouvement, comme *plurielle et partielle* : elle concerne à la fois différentes langues / variétés, à des degrés et selon des modalités diverses, dans la mesure où elle se réalise de manière fonctionnelle et située. Un sujet qui met en œuvre une compétence plurilingue et pluriculturelle peut ainsi se focaliser sur des activités langagières particulières (par exemple, de réception ou d'interaction spécialisée, en fonction de ses intérêts, de son histoire, de ses objectifs...) ou encore développer « [...] des *compétences générales*

individuelles (par exemple des *savoirs* autres que langagiers sur les caractéristiques et les acteurs de langues et cultures autres) » (*ibid.*, p. 14).

– Enfin, ce déséquilibre n'est pas stabilisé. La CPP est donc fondamentalement *dynamique, évolutive et malléable*, à la fois dans le temps et dans l'espace. Ainsi, elle « [...] s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou en transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (*ibid.*, p. 15).

Cette notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a été reprise et développée à plusieurs reprises au cours de la décennie qui a succédé à sa première définition. Coste, en particulier, en a proposé des relectures permettant d'affiner certaines de ses composantes, en explicitant les déplacements opérés pour passer de la compétence de communication (Hymes, 1984) à la compétence plurilingue et en insistant sur son caractère fortement individualisé, « lié à une histoire et à des évolutions singulières », qui surligne une dimension identitaire. Ces orientations ont également été précisées, conjointement, par d'autres auteurs (voir notamment Moore et Castellotti éd., 2008 ; Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009).

Si le Conseil de l'Europe a été moteur dans le développement de cette orientation, celle-ci s'est construite et conceptualisée grâce à un certain nombre de travaux antérieurs qui ont, en quelque sorte, préparé le terrain de son émergence.

Les sources principales et leurs incidences réciproques

Il faut remonter quelques décennies pour retracer les grandes lignes d'une évolution dans les conceptions sur les usages des langues et leur appropriation, tant d'un point de vue socio- que psycholinguistique. C'est autour des années 1970 que se renforce peu à peu, sous l'effet conjugué des modèles de la « nouvelle communication » et d'une décentration par rapport aux postulats dominants de la linguistique structurale et générative, une prise en compte des contacts de langues et de leurs réalisations communicatives. Les travaux de Hymes et Gumperz, en particulier, en s'intéressant aux situations de communication inégale et aux événements sociodiscursifs qui contribuent à les définir, mettent l'accent sur les phénomènes de diversité, de collaboration, de mélange, d'asymétrie dynamique, participant ainsi à une remise en question, de manière plus ou moins explicite, de nombre de catégorisations construites en fonction des présupposés d'une conception monolingue et homogénéisante, comme celles de norme, de diglossie ou encore de communauté linguistique.

Parallèlement à ces travaux, des recherches sur l'acquisition s'intéressent aussi aux phénomènes de contacts de langues, mais d'un point de vue psycholinguistique ; les travaux de Cummins, en particulier, centrés sur des enfants de différents groupes sociaux et linguistiques, postulent l'existence d'une « compétence sous-jacente commune » (« common underlying proficiency ») et, dans certaines conditions, d'une « interdépendance » linguistique chez les bilingues (Cummins, 1979 ; Cummins et Swain, 1986).

Ces deux courants socio- et psycholinguistique vont alors coïncider avec une prise en compte grandissante des positions socio-constructivistes en psychologie de l'apprentissage dans la lignée de Vigotsky (voir par exemple Schneuwly et Bronckart éd., 1985), qui réaffirment pour leur part l'importance de tenir compte de l'existant pour construire, appuyer, développer les nouvelles connaissances.

Ces évolutions trouvent leur pendant dans la sphère éducative, à travers plusieurs initiatives en réaction à l'inadéquation des orientations, programmes et méthodes dominants dans l'enseignement des langues premières, secondes et étrangères.

En Italie voit ainsi le jour, au cours des années 1970, le concept d'*educazione linguistica*, centré sur le caractère fondamentalement transversal, diversifié, relationnel, socioculturellement ancré du domaine linguistique, qui se concrétise par une inscription dans les programmes de l'école en 1979 (voir pour une synthèse Costanzo, 2003).

C'est à cette même période que se développe avec Hawkins, en Angleterre, la notion très voisine de *language awareness* (Hawkins, 1984) qui, après de premières applications en Grande-Bretagne dans des supports pédagogiques, trouvera de nouveaux développements dans le reste de l'Europe près de vingt ans plus tard (voir ci-dessous : « Dispositifs didactiques : quelques exemples »).

À la même époque, Roulet propose un certain nombre de principes et d'objectifs généraux pour une « pédagogie intégrée » des langues, en affirmant l'importance du rôle de la langue première dans les apprentissages langagiers postérieurs (Roulet, 1980).

Ce sont la conjonction et la convergence entre tous ces travaux, études, réflexions, qui alimentent, dans les années 1980 et 1990, le renouvellement des conceptions mêmes du bilinguisme et de l'apprentissage des langues. Jusque-là, en effet, les représentations du bilinguisme étaient très majoritairement dominées, sur la base des positions de Bloomfield, par l'idéal d'une maîtrise parfaite et équilibrée de deux « systèmes » linguistiques soigneusement distincts, ce qui présuppose aussi le maintien d'une frontière étanche, et tout rapprochement éventuel entre cet « état », quasi mythique et comme naturel, et les processus d'apprentissage des langues, perçus au contraire comme lents, besogneux et parsemés d'embûches, ne pouvait apparaître qu'incongru. C'est pourtant à un tel rapprochement que travaillent notamment Py ou Dabène, au début des années 1990, à la suite des transformations des conceptions du bilinguisme opérées dans les années 1980 avec les travaux de Grosjean (1982), et ceux de Lüdi et Py (2002 [1986]).

Par exemple, en choisissant de se fonder sur des critères d'ordre principalement fonctionnel, Grosjean se fait le porte-parole de ce courant en renouvelant le regard sur les bilingues, à propos desquels il propose une définition bien éloignée de ses prédécesseurs :

> [Sont bilingues] des personnes qui utilisent deux langues ou plus dans leur vie quotidienne. Contrairement à une croyance répandue, les bilingues ont rarement une aisance équivalente dans leurs langues ; certains parlent une langue mieux qu'une autre, d'autres

emploient l'une des langues dans des situations spécifiques, et d'autres peuvent seulement lire ou écrire l'une des langues qu'ils parlent.[6]

Cette orientation sera enrichie d'une composante identitaire avec les travaux de Lüdi et Py sur les usages contextualisés de migrants en Suisse et invitant, à partir d'une analyse de leurs pratiques, à les interpréter comme des indices d'une *compétence bilingue* originale qui ne relève pas de la simple addition des langues en présence, mais possède un statut d'autonomie relative qui témoigne d'une identité linguistique et culturelle particulière (Lüdi et Py, 2002 [1986]).

À la suite de ces travaux, c'est à Py et Dabène principalement, dans la sphère francophone, qu'on doit d'avoir rapproché les recherches en sociolinguistique et/ou en acquisition des interrogations plus didactiques et d'avoir ainsi contribué, au cours des années 1990, à l'évolution de ces domaines et à leur confrontation (voir notamment Dabène, 1990 et Py, 1991, 1992, 1997). Parallèlement, dans la sphère germanophone, on commence déjà à utiliser l'expression « didactique du plurilinguisme ». Ainsi, Meissner rapporte que dans un texte de 1993, il proposait déjà l'idée d'une *Mehrsprachigkeitsdidaktik* reposant sur le *transfert* : « [...] la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* était conçue à l'origine comme une "didactique transversale", reposant sur le transfert linguistique, encyclopédique et didactique, favorisant l'apprentissage de plusieurs langues. »[7]

Ce foisonnement des recherches dans la sphère langagière (sociolinguistique, psycholinguistique, didactique des langues) croise, au tournant des années 1990, des interrogations géopolitiques sur la construction européenne, son élargissement et son avenir, inscrites dans une perspective plus générale où la tendance globalisatrice de la mondialisation s'accompagne de revendications identitaires, ethniques, communautaires.

Ce bref historique tend à montrer qu'une didactique du plurilinguisme vise donc bien à construire et mettre en œuvre une compétence composite et hétérogène, certes, mais dont les composantes sont indissolublement articulées et interdépendantes, et non à s'approprier, de manière plus ou moins distincte, plusieurs langues et/ou variétés. Une telle didactique doit donc s'interroger sur les stratégies permettant de construire et de mettre en œuvre une compétence ainsi définie.

6. « People who use two or more languages in their everyday life. Contrary to general belief, bilinguals are rarely equally fluent in their languages ; some speak one language better than another, others use one of their languages in specific situations, and others still can only read or write one of the languages they speak » (Grosjean, 1982, p. vii)
7. « [...] die [Mehrsprachigkeitsdidaktik] ursprünglich als eine auf lingualem, enzyklopädischem und didaktischem Transfer [...] beruhende, das [Mehrsprachenerwerb] lernen fördernde "Transversaldidaktik" konzipiert worden war ». L'article concerné est le suivant : F.-J. Meissner, 1995 : « Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik », *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*, L. Bredella dir., Bochum, Brockmeyer.

Les développements de la notion

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a donné lieu, au cours des années qui ont suivi son émergence, à un certain nombre d'études complémentaires, destinées à la préciser et l'enrichir. Redéfinie en 2001 comme la « capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » (Coste, 2001a, p. 192), la notion est retravaillée en mettant l'accent sur le point de vue fondamental de l'*acteur social* qui construit, développe, met en œuvre, reconfigure une « palette de ressources dont il peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie » (p. 198), en mobilisant diversement les langues qui jouent « un rôle de pivot, d'appui, de référence » (p. 196). On peut donc observer, à travers ces développements, des déplacements et des précisions qui densifient la notion et la rendent à la fois plus complexe et plus heuristique, parmi lesquels :

– Une mise en relation avec les différentes instances de socialisation et avec les parcours individuels des acteurs sociaux ;

– Une insistance sur les modalités diverses de l'apparition et de l'évolution des composantes malléables du répertoire dynamique que la CPP mobilise, modèle et reconfigure ; elle s'accompagne d'une prise en compte de la complexité des interactions, des interrelations entre ces composantes et de la multiplicité des valeurs cognitives, affectives, identitaires que ces composantes prennent pour l'acteur ;

– Une attention aux questions de sécurité / insécurité (dans le recours à telle ou telle variété ou combinaison de variétés) de la CPP (Coste, 2001b).

Cette reconstruction permanente de la notion de CPP, qui s'attache notamment à « déshomogénéiser » et « dénativiser » l'enseignement des langues (Coste, 2004) est liée, plus particulièrement, aux rapprochements entre trois courants de réflexion qui « occupent » en quelque sorte le terrain des recherches dans la première moitié des années 2000 :

– Une réflexion renouvelée sur la notion de compétence, à la croisée des sciences du langage, des sciences de l'éducation et des analyses du travail, qui conduit peu à peu à concevoir la compétence non pas comme un « répertoire » ou un « système » de connaissances, capacités, ressources, etc., qui refléterait, de manière plus ou moins directe, un « état » des éléments à disposition, mais comme la mise en œuvre située, processuelle, dynamique, « dans l'agir même » (Bronckart et Bulea, 2005, p. 217), des possibles contextualisés par des acteurs dans des situations identifiées du point de vue social, spatial et temporel (voir notamment Castellotti et Py éd., 2002 ; Coste, 2004 ; Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005) ;

– Une émergence de la dimension socio-identitaire et des problèmes qu'elle engendre, notamment à travers les questionnements liés aux mobilités, aux minorisations, aux dynamiques transnationales, etc., et qui conduit à reconsidérer les formes d'intégration linguistique et scolaire des migrants et de leurs enfants (voir par exemple Bertucci et Corblin, 2007 ; Castellotti, 2008) mais aussi les modes

d'appropriation diversifiés dans des environnements variés comme ceux des entreprises, des services publics et sociaux, des échanges commerciaux ou scientifiques, etc. (Heller, 2002) ;

– Un déplacement des points de vue sur les processus d'acquisition dans le domaine plus strictement linguistique, à travers la construction d'un *dynamic model of multilingualism* (Herdina et Jessner, 2002) qui « considère le locuteur plurilingue comme un système psycholinguistique complexe comprenant des systèmes linguistiques particuliers (SL1, SL2, SL3, etc.) [...] » (*ibid.* : p. 3). Dans ce modèle, « le locuteur de plusieurs langues et son système linguistique ne constituent pas simplement le résultat de l'addition de deux systèmes linguistiques ou plus, mais un système complexe dynamique avec ses paramètres propres, qui ne sont pas ceux que l'on peut trouver chez le locuteur monolingue. »[8] D'autres travaux dans la même lignée s'attachent à approfondir le rôle des différentes langues (L1, L2, L3, etc.) dans le processus d'acquisition (voir par exemple Cenoz, Hufeisen et Jessner éd., 2001 ; Bono, 2008). Ils soulignent également « [...] les avantages linguistiques et éducatifs qui résultent de ponts construits par l'enseignant entre des disciplines linguistiques qui sinon restent isolées ».[9]

À travers toutes ces influences, c'est une autre conception des apprentissages langagiers qui se dessine, intégrés, partiels, mélangés, conception qui valorise la diversité et l'hétérogénéité plutôt que la similarité et la régularité, mobilise le construit, approximatif, dynamique et flexible plutôt que le stable et le déterminé, et s'appuie sur des sujets agissant avec leur histoire, de manière à la fois autonome et collaborative. Cette action des sujets, non seulement comme personnes mais aussi en tant qu'acteurs sociohistoriques, constitue un trait d'union entre les usages individuels et les choix politiques :

> La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, en conceptualisant un tel projet, est au centre d'une configuration qui rassemble, imbrique et articule la sphère des pratiques ordinaires et celle des politiques linguistiques et éducatives, du point de vue de l'analyse, pour imaginer, du point de vue de l'action, des usages didactiques qui prennent sens dans des organisations curriculaires à géométrie variable. (Moore et Castellotti éd., 2008, p. 12)

Enfin, à travers les problématiques centrées sur les phénomènes de mobilités, de migrations, de transnationalisme, c'est aussi une didactique des enjeux sociopolitiques de la pluralité / diversité qui s'invente, en confrontant les dimensions plurilingues et interculturelles qui s'entrechoquent dans le temps et dans l'espace, en provoquant enthousiasmes et résistances, engagements et assignations, tensions et négociations (voir notamment Zarate, Lévy et Kramsch, 2008).

8. « The multiple language speaker and her / his language system is not merely the result of adding the two or more language systems but a complex dynamic system with its own parameters, which are not to be found in the monolingual speaker. » (Herdina et Jessner, 2002, p. 19)
9. « [...] the linguistic and educational advantages gained from bridges built by the teacher between otherwise isolated language subjects. » (*Ibid.*, 2002, p. 161)

Mises en œuvre et réalisations dans différents environnements

Les initiatives européennes

Le Cadre européen commun *et le plurilinguisme : un rendez-vous (en partie) manqué ?*

Comme nous l'avons rappelé ci-dessus, c'est le Conseil de l'Europe qui a impulsé les travaux préparatoires à l'élaboration du *CECR*, en particulier l'étude définissant la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, dont le *CECR* reproduit une partie des réflexions. Il est donc d'autant plus paradoxal de constater que la partie « opérationnelle » du *Cadre*, notamment le référentiel de compétences portant sur l'apprentissage des langues, ne prenne pas en compte les capacités plus particulièrement développées en lien à cette CPP.

Le *CECR* définit quatre « catégories descriptives »[10] susceptibles d'aider à formuler et regrouper les principaux objectifs assignés à l'apprentissage et à l'enseignement des langues en Europe. Parmi ces catégories, la « médiation » pourrait apparaître, au premier abord, comme une concrétisation de la mise en œuvre de la CPP. En effet, les stratégies développées dans la mise en œuvre d'une CPP relèvent bien de formes de médiation, entre les personnes comme entre les langues. Force est de constater, toutefois, que les tentatives de déclinaison des opérations que regroupe cette catégorie dans le *Cadre* sont extrêmement timides, peu précises et qu'elles sont limitées aux actions mises en œuvre à l'intention d'un tiers. Ainsi, les activités citées dans le *Cadre* comme relevant de la médiation sont quasi exclusivement centrées sur la traduction, l'interprétation, le résumé et la reformulation, et ne regroupent pas les stratégies « internes » visant à mobiliser les passages, correspondances et appuis interlinguistiques, à tirer parti des interlectes, à favoriser les inférences translinguistiques, à exploiter les dimensions paraverbales. En ce sens, le *CECR* n'a pas, à proprement parler, jeté les bases de ce que nous concevons comme une didactique du plurilinguisme, même s'il en a défini certaines des finalités ; cela contribue à expliquer pourquoi, plus de dix ans après sa publication, c'est encore très largement une conception quantitative et additive du plurilinguisme qui prévaut dans les représentations de la plupart des acteurs de l'enseignement des langues, en Europe et ailleurs (Castellotti, 2010). Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* s'est davantage attaché à développer les conséquences concrètes, pour les acteurs européens, des dimensions « macro » d'une didactique du plurilinguisme.

10. La production, la réception, l'interaction et la médiation.

La construction européenne et son renforcement politique entraînent des choix et décisions en matière linguistique et éducative. Il ne s'agit plus, comme au temps de la création des nations, d'imposer à tous une même langue : « L'Europe a besoin de principes linguistiques communs davantage que de langues communes » (Beacco et Byram, 2007, p. 32). Le principe retenu par le *Guide*, en conformité avec les orientations du Conseil de l'Europe (*ibid.*, p. 35-37), est celui du plurilinguisme, placé « au centre de [l']idéologie linguistique pour l'Europe » et qui constitue une « manière d'être aux langues » (*ibid.*, p. 32, 34 ; voir aussi Beacco, 2005).

Ce plurilinguisme « [...] est susceptible d'interprétations multiples, qui ne sont pas pour autant contradictoires » (Beacco et Byram, 2007, p. 32). Outre celle, évoquée ici-même, qui fait de lui un principe (voire une valeur), le *Guide* recense une conception du plurilinguisme qui « le considère comme une compétence non exceptionnelle commune à tout locuteur » (*ibid.*, p. 40) et qui intègre ce qui a été développé plus haut en termes de « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Il y adjoint une interprétation qui fait du plurilinguisme un principe « pour la préservation de la diversité vivante des langues d'Europe » tout en signalant que cette diversité « doit inclure les langues des immigrés et réfugiés » (p. 39).

En fonction des choix effectués pour l'Europe, il revient aux politiques linguistiques, en particulier éducatives, de « prendre en charge le plurilinguisme au moyen de l'éducation plurilingue ». Par cette dernière, « on entendra toutes les activités, scolaires ou extra-scolaires, quelle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie ». À l'éducation plurilingue vient s'ajouter « l'éducation pluriculturelle », par laquelle « on entendra plus spécifiquement des activités, réalisées ou non sous la forme d'un enseignement, visant à la prise de conscience, l'acceptation positive des différences culturelles, religieuses et linguistiques et la capacité à interagir et à créer des relations avec d'autres » (p. 18).

Le *Guide* insiste sur les liens étroits entre ces deux types d'éducation, qui d'ailleurs s'influencent réciproquement. L'éducation pluriculturelle peut certes être « abordée de façon spécifique », mais aussi être « articulée avec les enseignements linguistiques », car « la proximité avec les enseignements langagiers est [...] forte », comme le montre l'exemple de l'origine à la fois linguistique et culturelle des malentendus (p. 76). Autrement dit, « l'éducation plurilingue vise conjointement deux finalités, l'acquisition de compétences linguistiques et celle de compétences interculturelles, qui ne se traduisent pas nécessairement par l'acquisition de compétences langagières effectives » (p. 73).

Dans les pages qui ont précédé, notre effort de définition de la didactique du plurilinguisme, puis de détermination de ses sources, nous a amenés à nous consacrer plus aux aspects cognitifs des apprentissages linguistiques, en centrant notre

attention sur la seconde « finalité ». On a pu voir comment, concrètement, la ou les didactique(s) du plurilinguisme répondent au souhait du *Guide* que les formations « [...] soient conçues de telle sorte qu'on y tienne compte des apprentissages antérieurs, de manière à favoriser les transferts de connaissance d'une variété linguistique à l'autre [...] » (*ibid.*).

Ce faisant, nous avons laissé dans l'ombre les potentialités de la didactique du plurilinguisme qui sont relatives au développement du premier aspect. Comme le résume le *Guide* (*ibid.*), « la prise de conscience par un locuteur de son répertoire plurilingue » – visée par la ou les didactique(s) du plurilinguisme – « peut impliquer qu'il soit amené à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions ». Plus généralement, la didactique du plurilinguisme – et les approches plurielles, voir Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro *et al.*, 2007, p. 10-11 – assurent un contact avec une plus grande diversité de langues et donnent ainsi aux enseignants l'occasion de « faire reconnaître les potentialités de toutes les variétés linguistiques, [de] montrer quelles réponses chacune apporte aux exigences de la communication verbale humaine, [de] chercher à contrer les réactions primaires de défiance ou de rejet d'autres sons, accents, d'autres comportements discursifs [...] » (p. 108).

Il est vrai que – comme le *Guide* le souligne également (p. 76) – le « contact », qu'il s'agisse de la diversité linguistique ou de la diversité culturelle, n'implique pas automatiquement le développement d'attitudes positives vis-à-vis de cette diversité. On peut penser cependant qu'une découverte véritablement active de la diversité, qui permet « d'entrer » dans les langues, dans leur fonctionnement, ne présente pas de ce point de vue les mêmes dangers qu'un contact externe, où l'autre reste opaque et étranger.

Des initiatives complémentaires ont donc été prises, pour élaborer une didactique du plurilinguisme répondant à ces principes.

Des démarches européennes pour une didactique du plurilinguisme

Si le *Guide* procure bien quelques détails sur le contenu des savoirs, savoir-être et savoir-faire visés par « l'éducation plurilingue et pluriculturelle » (voir par exemple Beacco et Byram, 2007, p. 76), l'absence d'un « référentiel de compétences » spécifique à la didactique du plurilinguisme constituait un handicap pour la mise en œuvre de cette dernière, que ce soit au niveau de l'établissement de *curricula*, de la fabrication de matériaux didactiques, de la formation des enseignants ou des choix que chaque enseignant peut et doit effectuer en fonction, en particulier, des caractéristiques des apprenants dont il a la charge. De plus, la didactique du plurilinguisme s'exerçant à travers diverses « approches plurielles », un tel référentiel est nécessaire pour penser l'articulation entre ces approches, tout autant que celle de ces approches avec l'enseignement de chaque langue.

C'est en fonction de ces besoins qu'un *Cadre de références pour les approches plurielles* (*CARAP*) a été élaboré (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro *et al.*, 2007), selon un processus essentiellement inductif, à partir d'un corpus de formulations de « compétences » visées, issues de publications relevant des quatre approches plurielles énumérées ci-dessus (pour la démarche utilisée, voir Candelier et De Pietro, 2011). L'équipe elle-même était formée de spécialistes issus de ces quatre approches.

En conformité avec les développements récents de la notion de compétence signalés plus haut, le cadre notionnel retenu distingue les « compétences » en tant qu'« unités d'une certaine complexité, qui font appel à différentes "ressources" [et qui] consistent, dans une (classe de) situation(s) donnée(s), en la mobilisation de ressources diverses (savoirs, savoir-faire, attitudes) autant que dans ces ressources elles-mêmes » (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro *et al.*, 2007, p. 17 ; voir aussi Coste, 2004 et Perrenoud, 1999).

Le document obtenu, d'une centaine de pages, propose d'une part un ensemble de *compétences globales*, présenté sous la forme d'un tableau (elles sont organisées autour de la « compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » et de la « compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel ») et de trois listes comprenant des items tels que « savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences » (liste des savoirs), « être prêt à s'opposer à / dépasser ses propres préjugés » (liste des savoir-être) ou « savoir exploiter les ressemblances entre les langues comme stratégies de compréhension / de production linguistique » (liste des savoir-faire).

Au cours du dernier projet à moyen terme du Centre européen des langues vivantes (CELV) (2008-2011), un site visant à la diffusion a été mis en place.[11] Il comprend, outre le référentiel initial (renommé *Le CARAP. Compétences et ressources*, Candelier *et al.*, 2012), une présentation interactive en ligne des descripteurs, une présentation des descripteurs en lien avec les niveaux d'enseignement (*Le CARAP. Les ressources au fil des apprentissages*), une banque de matériaux didactiques en ligne disponible dans une base de données, un kit d'autoformation et de formation des enseignants ainsi qu'une « Introduction à l'usage ».

Ces approches pédagogiques gagnent en efficacité si elles sont articulées à une opérationnalisation en matière d'organisation curriculaire, favorisant leur mise en œuvre et leur intégration cohérente dans une économie d'ensemble. Pour ce faire, la notion de scénario curriculaire, déjà présente dans le texte fondateur sur la CPP (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 43), est précieuse pour imaginer des dispositifs multidimensionnels dans le temps et dans l'espace qui, à partir d'une analyse des caractéristiques situationnelles, permettent de séquencialiser, en les articulant, les objectifs, contenus et modalités des apprentissages linguistiques, dans la pers-

11. En ligne : http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx (10 septembre 2012).

pective de construction d'une CPP. L'intérêt est de pouvoir envisager des options et des mises en œuvre différentes selon les langues considérées, en construisant des modes de répartition et de complémentarité en fonction des finalités d'éducation plurilingue contextualisées. Des exemples de scénarios curriculaires ont déjà été élaborés en vallée d'Aoste, en fonction de différents choix possibles émergeant de la situation valdôtaine dans laquelle l'intégration linguistique et didactique est déjà fortement prise en compte. Pour exemple, un de ces scénarios, intitulé « Italien, français, anglais et enseignement plurilingue des connaissances », est ainsi imaginé

> [...] en vue de doter chaque jeune valdôtain(e) d'un capital plurilingue original à la sortie de l'école et de lui donner ainsi de bonnes chances de débouchés professionnels tant à l'intérieur qu'en dehors de la vallée. Et ceci bien entendu en préservant et, tout à la fois, en faisant évoluer les spécificités identitaires régionales de cet espace singulier mais de plus en plus activement impliqué dans des réseaux interrégionaux, nationaux et internationaux que constitue la vallée. (Aymonod, Cavalli et Coste, 2006, p. 54)

Cet exemple montre comment l'élaboration de scénarios permet d'articuler politiques linguistiques éducatives et choix didactiques : à un tel scénario vont en effet être associées la réflexion sur les relations entre ce qui est déjà acquis à tel ou tel niveau et ce qui reste à développer, ainsi que la construction de séquences, d'activités et de supports (ou la réactualisation de matériaux existants) en cohérence avec la hiérarchisation des objectifs et le déroulement du processus (pour d'autres exemples de *curricula* intégrés, voir le *Currículum educació primària*, 2007, ainsi que les sites des projets suisses *Passepartout* et *Plan d'étude romand*, également en bibliographie).

Récemment, le Conseil de l'Europe a complété ces dispositifs en créant une plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle. Inscrite dans le projet Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation, cette plateforme[12] a pour objectif d'inciter à articuler l'ensemble des dimensions langagières présentes dans l'éducation et de proposer un certain nombre de documents, outils, matériaux destinés à favoriser cette articulation. Une attention particulière est accordée, dans ce cadre, à l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration, en proposant notamment un document d'orientation (Little, 2010) et une série d'études et de ressources qui y sont associées.

Dispositifs didactiques : quelques exemples

L'éveil aux langues

Pour les promoteurs du programme européen Evlang, dont il sera question plus loin, « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités de classe porte sur des langues

12. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp (10 septembre 2012).

que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) » (Candelier éd., 2003, p. 20). Ils précisent que « cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues », car « il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise » (*ibid.*). En tant que tel, il peut apparaître comme l'approche plurielle « extrême », dont l'objectif n'est qu'indirectement communicationnel, par le biais de la contribution qu'il apporte au développement d'aptitudes métalinguistiques (d'observation et d'analyse, en particulier comparative) et d'attitudes (d'intérêt pour les langues et cultures et de confiance en ses propres capacités) favorables à l'apprentissage des langues (quelles qu'elles soient, y compris la ou les langues principales de l'école). Par-delà, l'éveil aux langues se donne pour tâche de reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun, et de développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent.

Ainsi conçu, l'éveil aux langues descend en ligne directe du concept de langage en tant que « matière pont » (« bridging subject ») « à travers le curriculum » qui avait été présenté en Grande-Bretagne par Eric Hawkins dès 1974. L'approche s'est développée dans ce pays dans les années quatre-vingt grâce au travail théorique et pratique de Hawkins (1984) et d'autres chercheurs et enseignants au sein du mouvement *Language awareness*.

Dans d'autres pays d'Europe, les idées issues de ce dernier courant ont donné lieu, dans les années 1990, à plusieurs initiatives ponctuelles, comme celles menées en France à Grenoble (Caporale, 1989 ; Dabène, 1995 ; Nagy, 1996). En Allemagne, à la même époque, Ingelore Oomen Welke de la *Pädagogische Hochschule* de Freiburg travaillait dans la même ligne, mais essentiellement en direction de classes à forte proportion d'enfants issus de la migration. En Allemagne et en Autriche, deux instituts régionaux de recherche pédagogique (le *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* de Soest (Rhénanie-Westphalie – voir Haenisch et Thürmann, 1994) et le *Zentrum für Schulentwicklung* de Graz (Huber et Huber-Kriegler, 1994) ont introduit officiellement dans les écoles de leur *Land* une approche s'inspirant partiellement du courant *Language awareness* (respectivement sous les noms de *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule* et de *Sprach- und Kulturerziehung*). En Suisse romande, des expériences ont été menées sous le sigle EOLE (Éveil au langage et ouverture aux langues), autour de chercheurs qui ont ensuite contribué à constituer l'équipe Evlang (Perregaux, 1995 ; De Goumoëns, 1999).

L'éveil aux langues a ensuite donné lieu en Europe à deux programmes de recherche et d'innovation, soutenus par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, les programmes Evlang (1997-2000) et *Janua linguarum* (2000-2004). Les activités comprenaient la production de matériaux didactiques, la formation d'enseignants, la mise en place d'une expérimentation et une évaluation, qui portait

essentiellement, pour Evlang, sur les effets sur les élèves, et pour *Janua linguarum*, sur les conditions d'implantation de l'approche dans les systèmes éducatifs (pour le bilan de ces programmes, voir Candelier éd., 2003 ; Candelier *et al.*, 2003).

Depuis, la diffusion de l'éveil aux langues s'est poursuivie grâce à la production de nombreux matériaux didactiques, dans plusieurs pays européens (pour la francophonie, voir Kervran, 2006 ; Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et De Pietro, 2003) et au Canada[13]. Plusieurs recherches en cours portent sur son introduction dans de nouveaux contextes (en particulier, pour l'accueil des élèves issus de la migration) et sur sa mise en lien avec les autres enseignements linguistiques de l'école. Intégré officiellement dans les curricula de Catalogne, de Suisse romande, puis de Grèce, l'éveil aux langues constitue un des ingrédients des projets / réalisations de curricula intégrés dont il a été question au point précédent. On notera aussi qu'un projet récent du CELV de Graz a conduit à la fabrication de matériaux intégrant éveil aux langues et disciplines dites « non linguistiques ».[14] On pourra suivre l'évolution de cette approche sur le site de l'association EDiLiC.[15]

L'intercompréhension entre les langues parentes

On peut retenir pour notre propos la définition proposée d'emblée par Doyé dans le fascicule de synthèse sur l'intercompréhension entre les langues parentes qu'il a écrit pour le Conseil de l'Europe (Doyé, 2005, p. 7) : « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. » En tant que telle, elle apparaît d'abord comme une pratique sociale attestée (ou considérée comme possible), dont on peut souligner le caractère à la fois banal (n'y a-t-il pas toujours « intercompréhension » entre variétés – régionales, sociales... – d'une « même langue » ?) et original pour quiconque vit dans une culture du monolinguisme et découvre qu'elle est parfois pratiquée spontanément entre locuteurs de différentes langues nationales, comme c'est le cas en Scandinavie pour les langues nord-germaniques (Börestam-Uhlmann, 1999).

Ce qui nous intéresse ici, c'est l'idée que l'enseignement peut favoriser le développement d'une telle intercompréhension, y compris entre langues et dans des contextes pour lesquel(le)s cela est jusqu'alors inusité. C'est dans la première partie des années 1990 que l'élaboration de principes et de pratiques didactiques spécifiques cherchant à la mettre en œuvre a pris son essor, de nouveau parallèlement en France et en Allemagne, pour les langues romanes (Blanche-Benveniste, 1991 ; Meissner, 1995). Le développement de cette « didactique de l'intercompréhension » (Meissner, Meissner, Klein et Stegman, 2004, p. 16) – y compris avec l'aide, voire sous l'impulsion de

13. En ligne : http://www.elodil.com/ (10 septembre 2012).
14. En ligne : http://conbat.ecml.at/ (10 septembre 2012).
15. Éducation et diversité linguistique et culturelle (en ligne : http://www.edilic.org/). Pour les développements en France, voir en ligne : http://plurilangues.e-monsite.com/ (10 septembre 2012).

l'Union européenne – a été rapide et diversifié. Conçue à l'origine pour des publics d'étudiants universitaires ou d'adultes (c'est le cas en particulier pour les projets Eurom4 et Galatea[16]), elle s'est intéressée ensuite à des publics d'adolescents ou d'enfants dans le cadre scolaire, comme le montrent entre autres les travaux menés dans le cadre du projet EuroComRom (Meissner *et al.*, 2004), les Itinéraires romans (Alvarez et Tost, 2008) ou le programme Euro-mania (Escudé dir., 2008). Des langues romanes, elle s'est étendue aux langues germaniques (Hufeisen et Marx, 2007 ; projet IGLO[17]) et slaves (Zybatov, 2007). Longtemps orientée principalement vers la compréhension écrite, elle s'intéresse de façon croissante à la compréhension orale (Bonvino et Caddeo, 2007 ; Jamet, 2007). Pour une vue d'ensemble, voir aussi le site du réseau REDINTER.[18]

Dans le concert des approches plurielles, l'intercompréhension entre les langues parentes peut être perçue à mi-chemin entre un éveil aux langues fortement orienté vers le développement d'aptitudes métalinguistiques générales et une didactique intégrée des langues (voir ci-dessous) préoccupée principalement par le développement de compétences de communication dans une ou des langues données. La prise de conscience par l'apprenant de ses stratégies de passage d'une langue à l'autre y joue un grand rôle, mais la perspective est déjà communicative, même si – conformément à l'une des caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle (voir plus haut) – c'est une compétence « partielle » qui est visée.

Il convient de souligner que les réalisations pédagogiques dans le domaine de l'intercompréhension (pour un aperçu assez large, voir Escudé et Janin, 2010) ont le plus souvent été préparées et accompagnées par des recherches à orientation théorique ou empirique cherchant à élaborer des cadres conceptuels (en particulier à propos de la notion de transfert ou de l'établissement de typologies des points d'appui permettant le transfert – pour l'exemple d'EuroCom, voir Meissner, 2004 ; Meissner *et al.*, 2004, p. 141 et suiv.), à décrire finement les processus mis en œuvre par les apprenants (Dabène et Degache éd., 1996) ou encore à évaluer les dispositifs d'enseignement-apprentissage.[19]

La didactique intégrée des langues et l'enseignement « bilingue »

Les principes fondateurs de la didactique intégrée des langues (désormais DIL) remontent aux débuts des questionnements sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ; on peut en relever diverses traces au cours des siècles (voir par exemple

16. En ligne : http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/ et http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm (10 septembre 2012).
17. En ligne : http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/flow/co.html (10 septembre 2012).
18. En ligne : http://redinter.eu/web/ (10 septembre 2012).
19. Voir De Lièvre et Depover (2007) ; à propos de la plate-forme, voir en ligne : http://www.galanet.be/ (10 septembre 2012).

Germain, 1993). Dans la période récente, c'est Eddy Roulet qui a conceptualisé cette approche à travers le développement d'une réflexion et de propositions susceptibles de rendre opérationnelle une « pédagogie intégrée des langues maternelle et secondes » (Roulet, 1980), en s'appuyant sur les recommandations issues du symposium du Conseil de l'Europe tenu à Turku en 1973 sur « Les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes » (cité par Roulet, 1980, p. 8). L'approche proposée par Roulet est fondée sur « [...] l'hypothèse qu'un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes » (*ibid.*, p. 10).

C'est sur de telles conceptions que se sont appuyées notamment, en France, Danièle Bailly et Christiane Luc, pour proposer une démarche concrète utilisable en classe qui consiste en une succession de phases (observation d'exemples de production en langue première (L1) – construction d'hypothèses sur les régularités inhérentes à cette langue – vérification des hypothèses en production ou au moyen d'autres observations), à travers un double mouvement de déstructuration (par rapport à la langue première) et de restructuration (en fonction de la langue à apprendre). Cette démarche prend pour cible des faits de langue qui résistent plus fortement que d'autres à l'apprentissage (pronoms personnels, interrogation, marqueurs de négation, etc.) et, après l'étape de conceptualisation, propose une mise en pratique immédiate pour mettre en relation réflexion métalinguistique et expérience communicative (Bailly et Luc, 1992 ; Luc, 1992).

Parallèlement, différentes formes d'enseignement bilingue ont été mises en place dans de nombreux pays, depuis plusieurs décennies et avec des modalités d'organisation variées. On entend généralement par « enseignement bilingue » des modes de scolarisation dans lequel tout ou partie des contenus disciplinaires est dispensé dans au moins deux langues. Il ne s'agit donc pas seulement d'enseigner plusieurs langues, mais d'enseigner dans plusieurs langues : c'est le cas par exemple des classes bilingues francophones dans un certain nombre de pays, des classes européennes en France, des classes bilingues à horaire partagé en langues régionales, de l'enseignement interculturel bilingue en Amérique latine, etc. et de ce qu'on nomme plus généralement EMILE dans l'espace francophone et *CLIL* dans l'espace anglophone.[20] Dans ce cas, l'intégration didactique se construit de manière située, « en contexte », dans les activités d'apprentissage scolaire « ordinaire » où on vit « au quotidien les problèmes de traduction, d'interprétation, où on cherche des

20. Respectivement : Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère et *Content and language integrated learning*.

relations entre les langues, des transparences, des dissemblances, des étymologies [...] » (Duverger, 2008, p. 26).

C'est, dans la lignée de ces orientations, une expérience de DIL plus ambitieuse et à plus grande échelle qui se développe depuis les années 1980 en vallée d'Aoste, sous la forme d'une éducation bilingue généralisée, de l'école maternelle à l'enseignement secondaire, dans laquelle l'alternance des langues est mobilisée et légitimée comme ressource pour la construction des connaissances, à la fois linguistiques et disciplinaires (voir, pour une synthèse, Cavalli, 2005). La pluralité linguistique y est donc conçue non seulement comme une finalité, ou comme une ressource supplémentaire, mais comme un principe cognitif, un « socle » qui permet d'apprendre, de construire d'autres concepts et de les construire autrement.

Dans les modèles d'enseignement bilingue, voire plurilingue lorsque s'ajoutent d'autres langues en avançant dans la scolarité, la question de la littératie se pose généralement avec une acuité particulière, dans la mesure où l'entrée dans l'écrit et le développement de l'écriture constitue un point central dans la réflexion métalinguistique et, à ce titre, est un enjeu important en matière de choix didactique (voir par exemple Hornberger, 2003).

Et ailleurs ?

Des formes de didactique du plurilinguisme ont vu ou voient le jour dans d'autres parties du monde, mais souvent de manière moins volontariste et organisée que celles dont nous avons pu rendre compte à propos de l'Europe, ce qui peut sans doute s'expliquer par des enjeux différents en matière de politiques linguistiques : le développement d'une didactique spécifique est sans doute perçu comme moins « urgent » lorsque, sur place, la pluralité linguistique s'exerce *de facto*. Nous pouvons toutefois donner quelques exemples de choix pédagogiques et didactiques qui pourraient se rapprocher partiellement de ce que nous avons défini comme une didactique du plurilinguisme. Ces approches mettent en effet en œuvre des démarches organisant de façon conjointe ou articulée plusieurs (le plus souvent deux, voire trois) variétés linguistiques, en s'inspirant le plus souvent, plus ou moins explicitement, voire consciemment, des orientations formulées par Eddy Roulet au début des années 1980 à propos de ce qu'il nommait alors la « pédagogie intégrée » (Roulet, 1980). Nous en proposons ci-après quelques exemples dans différents environnements, sans toutefois pouvoir en donner un aperçu suffisamment diversifié, les publications sur ce sujet étant rares et difficiles d'accès.[21]

21. Budach et Bardtenschlager (2008) notent ainsi par exemple qu'en Inde, « l'alphabétisation simultanée dans plusieurs langues *et* plusieurs systèmes d'écritures est une normalité » (p. 149), mais nous n'avons pu avoir accès aux sources nous permettant de rendre compte en détail de ces pratiques.

Le programme de « bivalence » au Brésil

Depuis une quinzaine d'années environ se développe au Brésil un projet de « didactique intégrée du français langue étrangère et du portugais langue maternelle », plus communément appelé « bivalence », dont les principes ne consistent pas à juxtaposer les enseignements des deux langues, mais bien à les coordonner soit en les confiant à un même enseignant doublement compétent, soit en organisant la concertation et le décloisonnement de manière à construire une cohérence sur le plan à la fois des contenus, des supports, des méthodologies, des terminologies utilisées, etc. Le travail commun prévoit la planification des objectifs, séquences et activités, et développe des préparations et des fiches pédagogiques répondant à ces exigences ; Chaves Da Cunha donne ainsi un exemple de fiche qui propose, après avoir partagé la classe en deux groupes, de présenter des consignes concernant des tâches communicatives, en les formulant en français pour un groupe et en portugais pour l'autre, à charge pour chacun de réaliser l'activité dans la langue considérée. Ce travail débouche ensuite sur une comparaison des réponses données dans les deux langues, assorties des raisons pragmatiques des choix langagiers opérés (Chiss éd., 2001). Ce programme conçoit l'intégration de plusieurs langues dans une visée à la fois communicative, métalinguistique et socioculturelle, ce qui s'inscrit dans les caractéristiques d'une didactique du plurilinguisme.

De la pédagogie convergente à la didactique intégrée en contexte africain

Dans le domaine francophone, c'est l'Afrique qui a été le sujet du plus grand nombre de travaux concernant une coexistence, voire une intégration de plusieurs langues (français et langues nationales) dans l'éducation. L'exemple le plus connu est celui de la « pédagogie convergente », expérimentée depuis environ vingt-cinq ans au Mali (pour des détails, voir Trefault, 1999), dont on croit souvent qu'elle constitue un modèle d'éducation bilingue mais qui relève davantage, selon Maurer (2004, 2007) et Chaudenson (2006), des fondements d'une pédagogie active de type « Freinet », dans laquelle on fait coexister le français et une langue nationale selon des principes méthodologiques communs (essentiellement ceux de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle [SGAV] mâtinés d'approche communicative), mais sans penser l'articulation, d'un point de vue linguistique et didactique, des apprentissages langagiers dans leurs différences et leurs complémentarités ; il s'agirait plutôt d'une forme de « bilinguisme transitionnel précoce » (Chaudenson, 2006, p. 132), visant à favoriser le passage au français de scolarisation, que d'une éducation plurilingue au sens où il est entendu ici. Quelques travaux récents plaident pour un renouvellement de ces expériences africaines, afin qu'elles évoluent dans la voie d'une « convergence linguistique » (Maurer, 2007, p. 48) ou d'une « didactique linguistique convergente » (Chaudenson, 2006, p. 105), dans des formes à la fois plus souples, plus réalistes et plus diversifiées de didactique intégrée (Maurer, 2007).

Quelques initiatives dans les aires créolophones

En lien avec les interrogations sur la diffusion du français en Afrique ainsi que dans l'océan Indien et la Caraïbe, un projet de recherche et d'intervention est mis en œuvre depuis 2006, avec le soutien de l'Organisation internationale de la francophonie, pour réfléchir aux caractéristiques d'une « didactique du français en milieu créolophone » qui mobilise les relations particulières que peuvent entretenir le français et les créoles, mais aussi pour intégrer cet enseignement dans les systèmes éducatifs en prenant également en compte, dans certains de ceux-ci (les Seychelles par exemple, voir Perreau, 2007), la présence de l'anglais comme langue de scolarisation. Un des objectifs de cette initiative est de construire des matériels pédagogiques contextualisés tirant parti des proximités linguistiques et d'autres familiarités éventuelles, et de former les enseignants à cette didactique plurilingue.

Par ailleurs, des initiatives ont également vu le jour à l'île de la Réunion, pour imaginer des démarches intégrées du français et du créole réunionnais tenant compte du caractère fluctuant des frontières entre les variétés linguistiques en présence et de la fréquence des pratiques interlectales. Cette prise en compte apparaît comme une condition nécessaire à la mise en place d'activités de classe entrant en « résonance » avec les pratiques effectives des élèves et de ce fait susceptibles de contribuer au développement d'une compétence à adapter leurs discours à la palette des situations qu'on souhaite qu'ils puissent affronter (voir notamment Wharton, 2009).

On peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles, paradoxalement en apparence, la didactique du plurilinguisme a pris source et s'est développée très majoritairement en Europe, au tournant des XX^{e} et XXI^{e} siècles. Comme nous avons pu l'évoquer à différentes reprises, c'est essentiellement à partir des circonstances historiques et sociopolitiques que l'on peut interpréter cette émergence. L'Europe est, historiquement, le lieu de naissance des nations unifiées et, conjointement, de construction des langues nationales (Baggioni, 1997 ; Lodge, 1997) appuyées sur une idéologie monolingue triomphante, mais l'influence de ces langues (comme celle des nations qui les portent) est actuellement en déclin face à la domination linguistique anglophone et à l'évolution d'autres galaxies linguistiques (Calvet, 1999, 2002). En outre, se pose la question des formes d'une citoyenneté européenne multiréférentielle, difficilement conciliable avec le choix et l'imposition d'une langue commune. Le développement d'une didactique du plurilinguisme en Europe apparaît donc aujourd'hui cohérente avec cette situation, mais peut-elle s'affirmer comme *la* didactique du plurilinguisme ? Ne faudrait-il pas plutôt envisager la concomitance de didactiques *des* plurilinguismes (Castellotti et Moore, 2009), en relation avec la diversité des situations et des modes d'appropriation langagière ?

Des interrogations terminologiques

Il s'agira donc de nous interroger sur le singulier ou le pluriel, tant pour « didactique » que pour « plurilinguisme ».

Commençons par « didactique(s) », pour lequel l'usage que nous avons fait du « (s) » et de « la (les) » dans notre texte a permis de percevoir nos hésitations, qui contrastaient avec le caractère régulier du choix du pluriel pour « approches plurielles ». Cela s'explique par l'histoire même du développement de ces notions. La notion d'« approches plurielles » s'est construite en tant que regroupement d'approches préexistantes, qui s'étaient constituées parallèlement les unes aux autres, sur des sous-ensembles du terrain didactique en grande partie distincts. Le fait que ces approches se sentaient en correspondance avec la notion de didactique du plurilinguisme qui s'élaborait par ailleurs, voire que certaines d'entre elles aient pu être prises pour l'ensemble de cette didactique ne change rien à cette réalité. La « didactique du plurilinguisme », quant à elle, s'est construite à partir, d'une part, de réflexions sur l'acquisition, en tant qu'exigence générale d'articulation entre la compétence en construction et les éléments de cette compétence « déjà là » chez l'apprenant rencontrant, d'autre part, des choix de politique éducative liés à la construction européenne et à la situation linguistique des langues dans cet espace. D'une certaine manière, la démarche était descendante, d'une certaine conception des phénomènes en jeu à la définition des caractéristiques d'une intervention. En tant que telle, elle avait toutes les raisons de se sentir comme « une ».

Dans le cadre des approches plurielles, des hésitations ont vu le jour, en particulier au contact de la problématique curriculaire (Candelier, 2005) : dans la mesure où, dans un travail concret d'élaboration de principes pour un curriculum dans une situation donnée (la situation réunionnaise), on pouvait « constater que [fréquemment,] l'approche qui convenait au cas de figure choisi ou à l'étape concernée relevait certes de telle approche plurielle, mais aussi un peu de telle autre », la tentation était très grande de franchir le pas et de « considérer que ces approches plurielles différentes ne sont que des concrétions particulières d'une même démarche fondamentale (l'approche plurielle) » (*ibid.*, p. 433). Si aujourd'hui, l'hésitation peut subsister, on peut penser qu'il s'agit là d'une étape sur un chemin qui, dans la perspective de la multiplication probable de « curricula intégrés », par principe unificateurs, conduira à prendre progressivement une distance par rapport à des approches dont la différenciation en tant qu'unités distinctes n'aurait eu, finalement, que des raisons contingentes, voire des raisons tenant à la propension historiquement dépassée de la didactique des langues à penser de façon sectorielle.

Si ce pas est un jour franchi, la question de l'utilité de deux appellations distinctes, « didactique du plurilinguisme » et « approches plurielles », pourrait, en

fonction du sens plus ou moins large qu'on veut bien accorder à « approche(s) » (voir ci-dessus), se poser avec encore plus d'acuité. La cohabitation des deux termes pourra apparaître, à son tour, comme un héritage historique devenu sans objet. Mais leur rapprochement actuel implique qu'on considère à présent la didactique du plurilinguisme comme également composée d'approches (les mêmes a priori que les approches plurielles), ce qui constitue en soi une première raison pour envisager de parler de didactiques du plurilinguisme au pluriel.

Par ailleurs, une des caractéristiques constantes des propositions pour l'éducation plurilingue et l'éducation pluriculturelle est l'affirmation de la nécessité de tenir compte, pour l'action didactique, de la diversité des contextes où elle s'insère. Et ceci d'autant plus facilement que la didactique des langues a développé – y compris en dehors des courants liés à la didactique du plurilinguisme – de nombreuses modalités d'intervention qui permettent des choix, formulables en termes d'options (ou scénarios) curriculaires (voir par exemple Conseil de l'Europe, 2001, p. 129-132 ; Beacco et Byram, 2007, chap. 6, en particulier p. 88-89 ; Castellotti, Coste et Duverger coord., 2008 p. 23-31).

Tout en englobant des considérations plus « classiques » en didactique et relatives aux besoins (quelles que soient les difficultés conceptuelles et pratiques liées à une telle notion), aux moyens matériels et humains mobilisables, aux cultures didactiques dominantes, etc., le « contexte » à prendre en compte dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme, de par le principe même qui les définit, est fortement déterminé par des considérations sociolinguistiques ayant trait aux usages situés des individus apprenants et des groupes d'appartenance, et plus généralement, en référence aux questionnements développés dans le cadre des réflexions sur l'éducation plurilingue, aux représentations qu'ils ont des variétés linguistiques et culturelles (pour un exemple concret, voir Randriamarotsimba et Wharton, 2007).

On y verra une seconde raison, cette fois fondamentale, et non liée à l'évolution historique de la didactique comme la première, de parler de « didactiques » plutôt que de « didactique ». Et aussi une raison de parler de « plurilinguismes » au pluriel, puisque les plurilinguismes de départ (avant l'intervention didactique) d'une part, et les plurilinguismes visés (à construire ou réellement construits par l'intervention didactique) d'autre part, sont à l'évidence divers.

On veillera pourtant à ne pas oublier ce que ces didactiques ont en commun – qui fait leur unité malgré leur diversité – et qui, justement, permet d'interroger de façon critique toute démarche didactique actuelle, dans quelque contexte qu'elle soit : la prise en compte, pour concevoir l'intervention, de la nature plurielle de toute compétence linguistique.

Plurilinguismes et appropriation : vers une compétence d'appropriation plurilingue ?

La construction et mise en œuvre d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, en tant qu'objectif fondamental de didactique(s) du (des) plurilinguisme(s), conduit à revenir sur ce qui, dans les modalités mêmes d'appropriation, relèverait de caractéristiques particulières, ce qui la distinguerait. Toute approche didactique enseigne et en même temps enseigne à apprendre ; qu'apprend-on ou que peut-on donc apprendre plus spécifiquement dans le contact, la pluralité, la relation à la diversité ? Ou, en d'autres termes, quelle serait la part caractéristique de l'apprendre à apprendre dans la construction de la CPP, qui constituerait la base d'une *compétence d'appropriation plurilingue* (Castellotti et Moore, 2005a, p. 130) ?

Au-delà de modalités plus génériques, communes aux approches socio-constructivistes, on peut identifier quelques stratégies et ressources dont l'émergence, sinon exclusive, se trouve grandement facilitée par les dispositifs relevant d'une didactique du plurilinguisme (DDP), qui se traduisent notamment par des capacités à :

– Mettre en relation des ressources dans plusieurs langues ou variétés pour résoudre des problèmes dans des langues ou variétés peu familières ;

– Se positionner comme interlocuteur bienveillant ou attentif dans les échanges exolingues ;

– Associer, confronter, articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence ;

– Être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) ;

– Mettre en œuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences.

Il s'agit donc, de manière générale, de ne plus apprendre chaque langue en elle-même et pour elle-même, ni même d'effectuer de simples comparaisons, mais d'être capable d'apprendre de manière interreliée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles, ce qui implique une mobilisation des relations entre tous les éléments, et qui conduit dans le même temps à les reconfigurer.

Des perspectives à développer

La question de l'évaluation

Une didactique du plurilinguisme, comme toute didactique, ne peut se penser sans une réflexion sur l'évaluation des apprentissages plurilingues. Ceux-ci étant par définition diversifiés et contextualisés, les modes d'évaluation ne peuvent se réduire à des procédures absolues et intangibles, comme des tests ou des épreuves normalisées. Ces modalités d'évaluation sommatives, nécessaires d'un point de

vue institutionnel, exigent d'être complétées par d'autres types d'évaluation, pour construire une cohérence avec les finalités mêmes d'une didactique du plurilinguisme telle que nous l'avons définie, à savoir la mise en œuvre située d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Cette conception implique le recours à des instances diversifiées d'évaluation, en particulier :

– Le regard des individus eux-mêmes (auto-évaluation) sur l'évolution de leur parcours et les transformations de leur répertoire linguistico-culturel, au moyen d'activités réflexives susceptibles de favoriser la conscience de ces reconfigurations ;

– Une instance mutuelle de reconnaissance, permettant de valider la dimension actionnelle et interactive de la CPP, au moyen de tâches collaboratives réalisées entre pairs ;

– Une (des) instance(s) institutionnelle(s) « externe(s) » validant et certifiant le degré d'atteinte d'objectifs fixés en fonction d'enjeux sociaux explicités.

Le croisement et l'articulation de ces différents points de vue permettent de densifier le processus de reconnaissance de la compétence, et surtout de le rendre cohérent, en le contextualisant, avec la conception de l'acteur social plurilingue, agissant, se construisant et se socialisant dans le contact.

Former les enseignants

Le changement de paradigme que constitue, à bien des égards, la didactique du plurilinguisme, implique aussi une conception rénovée de la formation des enseignants. Selon la distinction effectuée à juste titre dans le projet *Langues et éducation au plurilinguisme / Language Educator Awareness* (*LEA*), consacré à la « dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues » (Bernaus éd., 2007), la formation doit prendre en compte à la fois une « dimension sociale et personnelle » et une « dimension professionnelle » (pour les contenus d'une telle formation, voir aussi Beacco et Byram, 2007, p. 85).

Par-delà la compréhension de la nature même des processus d'apprentissage, tels que nous les avons exposés, et de la capacité à les mettre en œuvre, il convient que les enseignants disposent de connaissances à propos des langues qui ne se limitent pas à leur fonctionnement sémiologique, mais s'étendent aux aspects sociolinguistiques, autant sous un angle générique (connaître les rôles que les langues peuvent jouer : inclusion et exclusion, contribution à la citoyenneté et à la cohésion sociale, symboles identitaires...) que sous celui de la connaissance des caractéristiques de l'environnement. Ils doivent être conscients aussi du rôle de l'école – et donc de leurs propres rôle et responsabilité – dans la valorisation ou la dévalorisation des répertoires des élèves et de leurs parents ainsi que, plus généralement, des défis auxquels l'école, les enseignants, les élèves et les parents sont confrontés en matière de politique linguistique.

Il est également important que les enseignants soient « sensibles à la nécessité d'une nouvelle éducation linguistique et culturelle » (Bernaus éd., 2007, p. 11), curieux des langues et des cultures, quelles qu'elles soient (et non pas, comme c'est le cas traditionnellement, de la langue et de la culture uniques qu'ils enseignent), sensibles et ouverts à la diversité de leurs classes, disposés à coopérer avec les autres enseignants de toutes les autres langues, en étant persuadés de la dimension globale de leur tâche (contribuer au développement d'une compétence globale, non limitée à « la » langue enseignée).

Parmi les savoir-faire nécessaires, il convient de développer une capacité (métalinguistique) d'observation des langues, de toute langue, mais aussi l'aptitude à observer la diversité linguistique de la classe, à mettre en place des situations pédagogiques où cette diversité, qui ne se révèle pas toujours spontanément, peut apparaître. Et bien entendu, celle à « exploiter, en termes didactiques, [...] les répertoires individuels et collectifs » (*ibid.*) pour le développement de tous et de chacun dans le sens de l'éducation plurilingue et de l'éducation pluriculturelle prônées par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Tout en ayant renoncé, dès le début de cet article, à replacer la didactique du plurilinguisme dans l'enchaînement de continuités et de ruptures qui ont construit la didactique des langues jusqu'à son émergence, nous souhaitons, en conclusion, émettre quelques réflexions relatives à la signification même de cette émergence et à ce qui peut être attendu pour l'avenir.

De façon certes inégale selon les aires géographiques et linguistiques qui structurent la diversité des cultures didactiques, la didactique du plurilinguisme est en phase de conquête, si ce n'est, pour les domaines francophone et germanophone européens, en position dominante. Ceci, bien sûr, au niveau de la recherche et de l'innovation, car aux niveaux des textes régissant les systèmes éducatifs et des pratiques en classe, elle n'en est souvent qu'à ses balbutiements.

Dans les contextes où nous avons pu jusqu'à présent observer son introduction, la didactique du plurilinguisme se trouve en contradiction vive avec une conception héritée de la « méthode directe » (voir sur un autre plan ci-dessous) et renforcée par le renouveau méthodologique des années 1950 et 1960 (méthodologies audio-orale et structuro-globale) selon laquelle chaque langue doit être enseignée isolément, sans lien avec les autres langues. De ce point de vue, on peut aussi penser que les contextes sociolinguistiques et les revendications qui en découlent en matière de politiques linguistiques éducatives ne sont pas sans effet. Dans des situations particulièrement tendues, donnant lieu à une affirmation forte de certaines des variétés linguistiques en présence, les approches plurielles ne sont pas forcément les bienvenues. Visant à mettre les langues en lien les unes avec les autres, elles peuvent vouloir établir des « ponts » entre une langue dont l'identité autonome est revendiquée et la langue dominante (pensons en particulier aux variétés régionales d'une langue officielle

standardisée, ou aux créoles). Elles peuvent alors apparaître comme un moyen de dissoudre dans le « pluri » un enseignement de langue revendiqué en soi et pour soi.

Au niveau de la recherche, la position dominante évoquée plus haut pour la didactique du plurilinguisme dans certaines aires de la didactique européenne ne signifie pas non plus unanimité. Conçue par ses initiateurs comme une rupture, voire comme un changement de paradigme, la didactique du plurilinguisme peut n'apparaître pour d'autres (Véronique, 2005, p. 55-56) que comme l'effet de la reconnaissance des « limites des injonctions de la méthode directe » qui depuis plus d'un siècle prônait un « cloisonnement des contacts interlinguistiques », dogme « battu en brèche dans les classes » sur le mode d'« ajustements méthodologiques » n'ayant rien à voir avec un quelconque grand soir théorique. Nous pensons avoir montré, au contraire, que ce qui porte la didactique du plurilinguisme se place au niveau d'un renouvellement des représentations de ce qu'est la compétence linguistique, et donc, par enchaînement déductif, des processus d'apprentissage qu'il convient de favoriser et des démarches didactiques à mettre en œuvre. Loin d'être un rassemblement plus ou moins hétérogène de « programmes d'enseignement regroupés sous [la] bannière [de la didactique du plurilinguisme] », les approches qu'on a qualifiées ici de « plurielles » sont réellement soudées par cette conception commune, et le fait qu'elles ne soient « pas nées dans des contextes historiques et didactiques analogues » (*ibid.*) montre avec d'autant plus d'ampleur la validité des principes qui les unit.

La didactique du plurilinguisme n'est pas un « ajout », plus ou moins marginal, à la didactique des langues. Elle traverse toute la didactique des langues en intégrant les démarches entreprises pour favoriser les développements des compétences dans chacune d'entre elles. Une comparaison fera sans doute mieux comprendre notre propos.

Nous rappelons pour cela ce qu'écrivait Marcellesi en 1980 au sujet des relations entre sociolinguistique et linguistique : « Si la langue est chose éminemment sociale, n'est-t-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de véritable *linguistique* sans *sociolinguistique* et que de ce fait la *sociolinguistique* est la linguistique véritable ? » (Marcellesi, 2003, p. 47) Marcellesi en référait à Labov lui-même, proclamant à propos de la sociolinguistique « qu'il s'agit là tout simplement de linguistique » (Labov, 1976, p. 258).

Nous serions tentés d'écrire pour notre part : si la compétence plurilingue est chose éminemment globale, n'est-t-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de véritable *didactique des langues* sans *didactique du plurilinguisme* et que de ce fait la *didactique du plurilinguisme* est la didactique des langues véritable ?

Cette didactique globale trouve donc toute sa place dans le domaine des contacts de langues, en articulation avec la (socio)linguistique et en s'interrogeant tout particulièrement sur les nécessaires contextualisations qu'elle se doit d'opérer pour répondre aux enjeux d'un monde à la fois divers et globalisé.

Références

ALVAREZ Dolores et TOST Manuel, 2008, « Itinéraires romans, un didacticiel en ligne pour enfants et adolescents », *Les langues modernes*, n° 1, p. 45-52.

AUGER Nathalie, 2005, *Comparons nos langues*, SCÉRÉN, CRDP de Montpellier.

AYMONOD Pierangelo, CAVALLI Marisa et COSTE Daniel, 2006, *Langues, apprentissages, identités. Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue*, Aoste, Istituto regionale di ricerca educativa della Valle d'Aosta (IRRE-VDA).

BAGGIONI Daniel, 1997, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot.

BAILLY Danièle et LUC Christiane, 1992, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, 2 vol., Paris, Institut national de recherche pédagogique.

BAKER Colin, [1993] 2001, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 3e édition, Clevedon, Multilingual Matters.

BAKER Colin, PRYS JONES Sylvia, 1998, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters.

BEACCO Jean-Claude, 2005, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, étude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/lang/fr (18 juillet 2012).

BERNAUS Mercé éd., 2007, *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Kit de formation*, Graz, Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes. En ligne : http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/21/Default.aspx (8 septembre 2012).

BERTUCCI Marie-Madeleine et CORBLIN Colette éd., 2007, *Enseigner les langues d'origines*, n° 158 de *Le français aujourd'hui*.

BESSE Henri et PORQUIER Rémy, 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF, Hatier.

BILLIEZ Jacqueline éd., 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.

BILLIEZ Jacqueline et SIMON Diana Lee éd., 1998, *Alternance des langues : enjeux socioculturels et identitaires*, n° 18 de *LIDIL*.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 1991, « Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'université d'Aix-en-Provence », *Enseigner les langues latines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension*, J. Souillat éd., Sèvres, Fédération internationale des professeurs de français, p. 9-16.

——, 1997, *EuRom4, méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence, La Nuova Italia.

BLANCHE-BENVENISTE Claire et VALLI André éd., 1997, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, numéro de janvier de *Le français dans le monde, recherches et applications*.

BONO Mariana, 2008, « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première », *La compétence plurilingue : regards francophones*, D. Moore et V. Castellotti éd., Berne, Fribourg, Peter Lang, « Transversales », p. 147-166.

BONVINO Elisabetta et CADDEO Sandrine, 2007, « Intercompréhension à l'oral : où en est la

recherche ? », *Dialogos em intercompreensao*, F. Capucho, A. Alves, P. Martins, C. Degache et M. Tost éd., Lisbonne, Universidade Catolica Editora, p. 523-533.

BÖRESTAM-UHLMANN Ulla, 1999, « Interscandinavian communication », *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium*, G. Kischel *et al.* dir., Hagen, Fernuniversität, p. 89-98.

BOURGUIGNON Christiane et DABÈNE Louise, 1982, « Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère », *Le français dans le monde*, n° 177, p. 45-49.

BOURGUIGNON Christiane et CANDELIER Michel, 1998, « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère », *Les langues modernes*, n° 82, p. 19-34.

BRONCKART Jean-Paul et BULEA Ecaterina, 2005, « Coda : pour une approche dynamique des compétences (langagières) », *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot éd., Lille, Presses universitaires du Septentrion, p. 193-227.

BRONCKART Jean-Paul, BULEA Ecaterina et POULIOT Michèle éd., 2005, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

BUDACH Gabriele et BARDTENSCHLAGER Helen, 2008, « Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion », *Glottopol*, n° 11, p. 148-170. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html (18 juillet 2012).

BYRAM Michael, NICHOLS Adam et STEVENS David éd., 2001, *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon, Multilingual Matters.

CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

—, 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

CANDELIER Michel, 2002, « Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation », *La lettre de l'ACEDLE*, n° 10. En partie en ligne : http://acedle.org/spip.php?article13 (9 septembre 2012).

—, 2003, « Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités », *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. La contribution du Centre européen pour les langues vivantes*, F. Heyworth dir., Strasbourg, Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.

—, 2005, « L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton éd., Berne, Peter Lang.

—, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 5, p. 65-90. En ligne : http://acedle.org/spip.php?article1009 (18 juillet 2012).

CANDELIER Michel coord., CAMILLERI-GRIMA Antoinette, CASTELLOTTI Véronique, DE PIETRO Jean-François, LÖRINCZ Ildiko, MEISSNER Franz-Joseph, SCHRÖDER-SURA Anna et NOGUEROL Artur, 2007, *À travers les langues et les cultures. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz, Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.

CANDELIER Michel coord., CAMILLERI-GRIMA Antoinette, CASTELLOTTI Véronique, DE PIETRO Jean-François, LÖRINCZ Ildiko, MEISSNER Franz-Joseph, SCHRÖDER-SURA Anna, NOGUEROL Artur et MOLINIÉ Muriel, 2012, *Le CARAP – Compétences et ressources*, Graz, Conseil de

l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes. En ligne : http://carap.ecml.at/ (7 septembre 2012).
CANDELIER Michel, DE PIETRO Jean-François, 2011, « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – approches contextualisées*, Ph. Blanchet et P. Chardenet dir., Paris, Archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie, p. 259-273.
CANDELIER Michel éd., 2003, *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boek, Duculot.
CANDELIER Michel *et al.*, 2003, *Janua linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
—, 2011, *Le CARAP – un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Graz, Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes (version révisée et actualisée).
—, 2012, *Le CARAP – une introduction à l'usage*, Graz, Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes. En ligne : http://carap.ecml.at/ (18 juillet 2012).
CANDELIER Michel, IOANNITOU Gina, OMER Danielle et VASSEUR Marie-Thérèse éd., 2008, *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes.
CAPORALE Danièle, 1989, « L'éveil aux langages : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues », *LIDIL*, n° 2, p. 128-141.
CARPOORAN Arnaud éd., 2007, *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien*, Paris, Archives contemporaines.
CASTELLOTTI Véronique, 2001a, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
—, 2001b, « Retour sur la formation des enseignants : quelle place pour le plurilinguisme ? », *Études de linguistique appliquée*, C. Puren éd., n° 123-124, p. 365-372.
—, 2001c, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, V. Castellotti éd., Publications de l'université de Rouen, « Dyalang », p. 9-37.
—, 2006, « Éducation bi-plurilingue et évaluation : le rôle des portfolios », *Le français dans le monde*, n° 348, p. 18-19.
—, 2008, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », *Immigration, école et didactique du français*, J.-L. Chiss éd., Paris, Didier, « Langues et didactique », p. 231-279.
—, 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Les cahiers de l'ACEDLE*, vol. VII, p. 181-207. En ligne : http://acedle.org/spip.php?article2864 (8 septembre 2012).
CASTELLOTTI Véronique, CAVALLI Marisa, COSTE Daniel et MOORE Danièle, 2009, « À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques, ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?*, I. Pierozak, J.-M. Eloy éd., L'Harmattan, « Espaces discursifs », p. 95-104.
CASTELLOTTI Véronique, COSTE Daniel et DUVERGER Jean coord., 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris, Tours, Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue et université François-Rabelais. En ligne : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf (9 septembre 2012).

CASTELLOTTI Véronique, COSTE Daniel, MOORE Danièle et TAGLIANTE Christine, 2004, *Portfolio européen des langues : collège*, Paris, Didier.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 2005a, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, J.-C. Beacco éd., Paris, Presses universitaires de France, p. 107-132.

——, 2005b, « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères*, n° 29, p. 167-183.

——, 2006, « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. Le *Portfolio européen des langues pour le collège* », *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, n° 39 de *Le français dans le monde, recherches et applications*, M. Molinié éd., p. 54-68.

——, 2009, « Contextualisation et universalisme, quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? » *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal, Paris, Agence universitaire de la francophonie, Archives contemporaines, p. 197-217.

——, 2011, « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, P. Blanchet, P. Chardenet, Paris, Agence universitaire de la francophonie, Archives contemporaines, p. 241-252.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle éd., 1997, *Alternance des langues et apprentissages*, n° 108 d'*Études de linguistique appliquée*.

——, 1999, *Alternance des langues et construction de savoirs*, n° 5 des *Cahiers du français contemporains*.

CASTELLOTTI Véronique et PY Bernard éd., 2002, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions, « Notions en questions ».

CAVALLI Marisa, 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme*, Paris, Hatier, CRÉDIF, « Langues et apprentissage des langues ».

CAVALLI Marisa dir., 1998, *Pensare e parlare in più lingue. Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE, Valle d'Aosta.

CENOZ Jasone et GENESEE Fred éd., 1998, *Beyond bilingualism, multilingualism and multilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters.

CENOZ Jasone et HORNBERGER Nancy éd., 2008, *Encyclopedia of language and education*, New York, Springer.

CENOZ Jasone, HUFEISEN Britta et JESSNER Ulrike éd., 2001, *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.

CHAUDENSON Robert, 2006, *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines*, Paris, L'Harmattan, OIF, « Langues et développement ».

CHISS Jean-Louis éd., 2001, *Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la bivalence au Brésil*, n° 121 d'*Études de linguistique appliquée*.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1983, *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire.

——, 1999, *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe. Vers un document cadre pour des politiques linguistiques éducatives*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

——, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

CONTI Virginie et DE PIETRO Jean-François éd., 2005, *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux*, Lausanne, Loisirs et pédagogie.

COOK Vivian, 2003, *Changing the first language in the L2 user's mind. Intro to L2 effects on the L1*. En ligne : http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/EffectsIntro.htm (7 septembre 2012).

CORTIER Claude, 2007, « Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants », *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 18, p. 15-28.

COSTANZO Edvige, 2003, *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie, une expérience pour l'Europe ?*, étude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COSTE Daniel, 1995, « Curriculum et pluralité », *Études de linguistique appliquée*, n° 98, p. 68-84.

—, 2001a, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, V. Castellotti éd., Publications de l'université de Rouen, « Dyalang », p. 191-202.

—, 2001b, « Compétence bi- / plurilingue et (in)sécurité linguistique », actes du colloque « Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi- / plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea », supplément au n° 54 de *L'école valdôtaine*, p. 10-18.

—, 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *La notion de compétence en langues*, V. Castellotti, B. Py dir., Lyon, ENS Éditions, « Notions en questions », p. 115-123.

—, 2003, *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. En ligne : http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf (18 juillet 2012).

—, 2004, « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue », *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, A. Auchlin éd., Québec, Nota Bene, p. 67-85.

—, 2005, « Quelle didactique pour quels contextes ? », *Enseignement du français au Japon*, n° 33, p. 1-14.

—, 2006, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », *Le français dans le monde*, n° 345.

COSTE Daniel, CAVALLI Marisa, CRISAN Alexandru et VAN DE VEN Piet-Hein éd., 2007, *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Terminologie_FR.doc (18 juillet 2012).

COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COSTE Daniel, SOBRERO Alberto, CAVALLI Marisa et BOSONIN Irène, 2006, *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation. Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste : IRRE-VDA,

CUMMINS Jim, 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of educational research*, n° 49, p. 222-251.

CUMMINS Jim et SWAIN Merrill, 1986, *Bilingualism in education*, Londres, Longman.

Currículum educació primària – Àmbit de Llengües, 2007, décret 142/2007, n° 4915 du *Diari oficial de la generalitat de Catalunya*. En ligne : http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=451702&type=01&language=ca_ES (9 septembre 2012).

DABÈNE Louise, 1990, « Didactique des langues et sociolinguistique », *Recherche, terrain et demande sociale*, actes du 2e colloque international ACEDLE, Strasbourg, université des sciences humaines, 16-17 novembre 1990.

—, 1991, « Enseignement d'une langue ou éveil au langage ? », *Enseignements / apprentissages précoces des langues*, M. Garabedian éd., numéro d'août-septembre de *Le français dans le monde. Recherches et applications*, p. 57-65.

—, 1992, « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », *Repères*, n° 6, p. 13-21.
—, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, « Références ».
—, 1995, « L'éveil au langage, itinéraire et problématique », *L'éveil au langage*, ENS Fontenay-Saint-Cloud, LIDILEM, « Notions en questions ».
DABÈNE Louise et DEGACHE Christian éd., 1996, *Comprendre les langues voisines*, n° 104 d'*Études de linguistique appliquée*.
DE LIÈVRE Bruno et DEPOVER Christian, 2007, « Retour sur un dispositif d'échange et de collaboration à distance conçu pour favoriser l'intercompréhension en langues romanes », *Dialogos em intercompreensao*, F. Capucho, A. Alves, P. Martins, C. Degache et M. Tost éd., Lisbonne, Universidade Catolica Editora, p. 505-522.
DE PIETRO Jean-François, 1995, « Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire », *Babylonia*, n° 2, p. 32-36.
—, 2003, « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, n° 28, p. 161-185.
DOYÉ Peter, 2005, *L'intercompréhension*, étude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
DUVERGER Jean, 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
—, 2008, « De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue », *Le français dans le monde*, n° 355, p. 25-27.
ESCUDÉ Pierre dir., 2008, *J'apprends par les langues. Manuel européen Euro-mania*, Toulouse, SCÉRÉN, CRDP Midi-Pyrénées.
ESCUDÉ Pierre et JANIN Pierre, 2010, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.
FERRÃO-TAVARES Clara, 2001, « Former des enseignants plurilingues pour l'enseignement précoce : des enjeux aux propositions d'action », *Les langues modernes*, n° 1, p. 47-53.
GAJO Laurent, 2001, *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*, Paris, Didier, CRÉDIF, « Langues et apprentissage des langues ».
—, 2006a, « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », *Synergie monde*, n° 1, p. 62-66.
—, 2006b, « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématicité, opacité, densité », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 20, Aoste, CIEBP.
GAJO Laurent et SERRA Cecilia, 1998, *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines (année scolaire 1997-1998)*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.
GERMAIN Claude, 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, « DLE ».
GOUMOËNS Claire de, 1999, « Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues », *Babylonia*, n° 2, p. 8-11.
GROSJEAN François, 1982, *Life with two languages*, Londres, Harvard University Press.
HAENISCH Hans et THÜRMANN Eike, 1994, *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens*, Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
HAWKINS Eric, 1994, *Awareness of language. An introduction*, Cambridge University Press.
HELLER Monica, 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, « Langues et apprentissage des langues ».

HERDINA Philip et JESSNER Ulrike, 2002, *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.

HORNBERGER Nancy éd., 2003, *Continua of biliteracy : an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*, Clevedon, Multilingual Matters.

HUBER Josef et HUBER-KRIEGLER Martina, 1994, *Sprach- und Kulturerziehung : der Versuch einer Verbindung von Sprachunterricht, sprachunabhängiger kommunikativer Fertigkeiten und Inter- / Kulturellem Lernen*, Graz, Zentrum für Schulentwicklung.

HUFEISEN Britta et MARX Nicole, 2007, « How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism ? », *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, J. ten Thije et L. Zeevaert éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 307-321.

HUFEISEN Britta et NEUNER Gerd éd., 2004, *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*, Graz, Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.

HYMES Dell, 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, CRÉDIF.

JAMET Marie-Christine, 2007, *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Tübingen, Gunter Narr.

JESSNER Ulrike, 2008, « Language awareness in multilinguals », *Knowledge About Language*, J. Cenoz éd., New York, Springer, p. 357-369.

KERVRAN Martine, 2006, *Les langues du monde au quotidien*, 2 vol., SCÉRÉN, CRDP de Bretagne.

KRUMM Hans-Jürgen, 2003, « Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit », *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, B. Hufeisen et G. Neuner dir., Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 35-49..

LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

LADO Robert, 1957, *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Langues et savoirs. Due lingue per sapere. Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la vallée d'Aoste, supplément à *L'école valdotaine*, n° 14, 1998.

LITTLE David, 2010, *L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Document d'orientation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/lang/fr (18 juillet 2012).

LODGE Anthony, 1997, *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris, Fayard.

LUC Christiane, 1992, « Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire », *Repères*, n° 6, p. 23-40.

LÜDI Georg et PY Bernard, 2002 [1986], *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.

MACAIRE Dominique, 2001, *Rapport sur la formation des enseignants en contexte européen dans le programme Socrates EVLANG – novembre 2001*, Union Européenne, Projet Socrates lingua.

MARCELLESI Jean-Baptiste, 2003, *Sociolinguistique. Épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, L'Harmattan, « Espaces discursifs ».

MAURER Bruno, 2004, « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle pédagogique », *Penser la francophonie*, Paris, Agence universitaire de la francophonie, Archives contemporaines, p. 425-438.

—, 2007, « Petit retour aux sources de la pédagogie convergente », *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien*, A. Carpooran éd., Paris, Archives contemporaines, p. 41-48.

MEISSNER Franz-Joseph, 1995, « Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik », *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der*

Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4.-6.10.1993, L. Bredella éd., Bochum, Brockmeyer, p. 173-187.

——, 2004, « EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie », *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik – Multimediale Perspektiven für Europa*, D. Rutke et P.-J. Weber éd., Sankt Augustin, Asgard.

——, 2005, « Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited* : über Interkomprehensions-unterricht zum Gesamtsprachencurriculum », *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, vol. XXXIV, p. 125-145.

MEISSNER Franz-Joseph, MEISSNER Claude, KLEIN Horst G. et STEGMANN Tilbert D., 2004, *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aix-la-Chapelle, Shaker.

MOORE Danièle coord., 1995, *L'éveil au langage*, Saint-Cloud, CRÉDIF.

——, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, CRÉDIF, « Langues et apprentissage des langues ».

MOORE Danièle et CASTELLOTTI Véronique, 2001, « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, V. Castellotti éd., Presses universitaires de Rouen, « Dyalang », p. 151-189.

MOORE Danièle et CASTELLOTTI Véronique éd., 2008, *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Fribourg, Peter Lang, « Transversales ».

NAGY Christele, 1996, *L'« éveil au langage » : contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*, thèse de doctorat, Grenoble, université Stendhal Grenoble-3.

NEUNER Gerhard, 2003, « Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik », *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, B. Hufeisen et G. Neuner éd., Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, p. 13-34..

NUNAN David et LAM Agnes, 1998, « Teacher education for multilingual contexts : models and issues », *Beyond bilingualism, multilingualism and multilingual education*, J. Cenoz et F. Genesee éd., Clevedon, Multilingual Matters, p. 117-140.

Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule. En ligne : http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html (18 juillet 2012).

Plan d'études romand. En ligne : http://www.plandetudes.ch/web/guest;jsessionid=BD385668DB0B529CF6983E8C5A01D919 (9 septembre 2012).

PERREAU Joëlle, 2007, « Enseignement et apprentissage du français en milieu créolophone aux Seychelles », *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien*, A. Carpooran éd., Paris, Archives contemporaines, p. 97-109.

PERREGAUX Christiane, 1994, *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*, Neuchâtel, COROME.

——, 1995, « L'école, espace plurilingue », *LIDIL*, n° 11, p. 125-139.

PERREGAUX Christiane, GOUMOËNS Claire de, JEANNOT Dominique et DE PIETRO Jean-François éd., 2003, *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.

PERRENOUD Philippe, 1999, « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », *L'énigme de la compétence en éducation*, J. Dolz et E. Ollagnier éd., Bruxelles, De Boeck, p. 45-60.

PORCHER Louis, 1978, *L'interculturalisme en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

PRUDENT Lambert-Félix, TUPIN Frédéric et WHARTON Sylvie, 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, « Transversales ».

PY Bernard, 1991, « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* n° 7, p. 147-161.

—, 1992, « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde », *LIDIL*, n° 6, Presses universitaires de Grenoble, p. 9-25.

—, 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, p. 495-503.

RANDRIAMAROTSIMBA Vololona et WHARTON Sylvie, 2007, « Le rôle des contextes dans le transfert des modèles didactique : l'exemple d'Evlang à Madagascar et à la Réunion », *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer et M.-T. Vasseur éd., Presses universitaires de Rennes, p. 249-262.

ROULET Eddy, 1980, *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier, « Langues et apprentissage des langues ».

SABATIER Cécile, 2004, *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*, thèse de doctorat, Grenoble, université Stendhal.

SCHNEUWLY Bernard et BRONCKART Jean-Paul éd., 1985, *Vigotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

S'ouvrir aux langues, n° 2 de *Babylonia*, 1999.

TREFAULT Thierry, 1999, *L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris, Didier Érudition, AIF, « Langues et développement ».

TRIM John, NORTH Brian, COSTE Daniel et SHEILS Joseph, 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen*, Munich, Langenscheidt. Trad. allemande de Conseil de l'Europe (2001).

VARRO Gabrielle, 2007, « Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans », *Synergies Chili*, n° 3, p. 35-44.

VÉRONIQUE Daniel, 2005, « Questions à une didactique de la pluralité des langues », *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss C. Develotte, D. Moore éd., Lyon, ENS Éditions.

Vers une didactique du français en milieu créolophone, vol. XXVIII, n° 1 et 2 d'*Études créoles*, 2006.

WHARTON Sylvie, 2009, « Français et créole en classe : pour une didactique "résonnante" », *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal éd., Paris, Agence universitaire de la francophonie, Archives contemporaines, p. 75-86.

WIDDOWSON Henry George, 1981, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

ZARATE Geneviève, LÉVY Danielle et KRAMSCH Claire éd., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives contemporaines.

ZYBATOV Lev, 2007, « EuroComSlav and EuroComTranslat – the answer to the challenges of the EU-Enlargement », *Dialogos em intercompreensao*, F. Capucho, A. Alves, P. Martins, C. Degache et M. Tost éd., Lisbonne, Universidade Catolica Editora, p. 277-289.

8. DIGLOSSIE

JACKY SIMONIN ET SYLVIE WHARTON

La diglossie est riche d'une histoire qui en fait un concept incontournable dans les problématiques sociolinguistiques de langues en contact. En tracer les principales conceptions, c'est mettre en avant certaines des théories qui ont cours dans les domaines de la sociologie du langage et de la sociolinguistique. C'est à partir d'un article séminal de Charles Ferguson, « Diglossia », paru en 1959 dans la revue nord-américaine *Word*, et de l'extension apportée par Joshua Fishman (1971), dans des travaux très largement référencés, que le concept prend son envol. En 1993, Fernandez établit une bibliographie qui ne compte pas moins de trois mille titres. Ce concept a fait l'objet d'un numéro spécial (2002) de la revue *International journal of sociology of language* fondée par Fishman. C'est l'occasion de voir se développer points de vue, commentaires et tentatives de clarification. En France, *Langages* consacre, dès 1981, une revue de la question sous le titre *Diglossie et bilinguisme*, sous la plume de l'équipe de Rouen animée par Marcellesi (1981). Avec les créolistes, ce sont principalement les catalanistes et les occitanistes qui ouvrent ce chantier. Ces derniers impulsent des analyses à orientation praxématique dont le foyer principal se situe à Montpellier, sous l'égide de Lafont (1977, 1997), fondateur de la revue *Lengas* et des *Cahiers de praxématique*. Signalons enfin une revue critique de la question que propose Tabouret-Keller (2006) dans la revue *Langage et société*. La littérature abondante et constante qui ne se tarit pas depuis un demi-siècle montre que le concept de diglossie continue à faire débat au sein de la communauté sociolinguistique, témoignant de l'enjeu scientifique et sociopolitique qu'il représente.

Pour des raisons de clarification du propos, nous distinguerons deux modèles : canonique, conflictuel. Après avoir caractérisé chacun d'eux, des exemples seront exposés : le cas de la Suisse et, dans le monde créole, celui de la Réunion, ainsi qu'une incursion dans le sous-continent indien. Enfin, nous nous attarderons sur les

évolutions récentes du concept. Mais auparavant, il paraît utile de s'arrêter sur la filiation qui a inspiré Ferguson et qui remonte au XIX[e] siècle, dans le domaine hellénistique ; le terme *diglossie*, venant du grec, signifie « deux langues ».

Contexte d'apparition : l'« avant-Ferguson »

Il y a donc un « avant » et un « après » la proposition de Ferguson. Si, dans son article de 1959, celui-ci se réfère à Psichari, le concept de diglossie est introduit pour la première fois dans le dernier quart du XIX[e] siècle. Selon Prudent (1981), après une première utilisation par Roïdis en 1885, c'est Pernot (1897) qui développe le concept, en lui consacrant toute l'introduction de sa *Grammaire grecque moderne* et en le définissant précisément dans la préface de sa *Grammaire du grec (langue officielle)* :

> La « diglossie » ou dualité de langues est l'obstacle auquel se heurtent non seulement les étrangers qui s'initient au grec moderne, mais aussi les Grecs, dès leurs études primaires. De très bonne heure, en effet, le petit Hellène doit se familiariser, même pour la désignation des objets les plus usuels, avec des mots et des formes différents de ceux qu'il emploie journellement. (Pernot et Polack, 1918, p. 1)

Psichari (1928) s'inscrit dans cette lignée des études hellènes et observe que deux variétés du grec, bien distinctes, structurent les conduites langagières de la population grecque. Réservé à l'élite lettrée et savante, le katharevoussa constitue la variété du grec classique, alors que le demotiki est la variété parlée au quotidien des situations ordinaires. Il étend ensuite la diglossie à d'autres aires méditerranéennes. Son propos reflète parfaitement l'air du temps colonial, teinté de racisme. Psichari dénonce « la férocité asiatique dévastatrice de l'Hellénisme » et « le monstre que la civilisation saura vaincre » dans les pays arabes ; il affirme que « la diglossie néo-hellénique a pour berceau l'Asie », car « chez les peuples asiatiques, dépourvus de toute notion d'évolution du langage, seul le papier fait autorité », peuples qu'il qualifie de « naïfs et ignares ». Il préconise que « moralement, la Grèce déménage d'Asie en Europe, et même qu'elle européanise l'Asie », en ironisant sur le titre de son article « Un pays qui ne veut pas de sa langue » : « Non, vous n'êtes point un pays qui ne veut pas de sa langue. C'est pour allécher le Parisien frivole que j'ai choisi ce titre. Vous êtes une bien belle nation qui s'exaltera bientôt à son parler immortel. »

Quant à la « diglossie arabe », sur laquelle il se penche, Marcais (1930-1931) n'est pas en reste quand il annonce le français comme langue d'avenir du Maghreb. Ce qu'il écrit des rapports entre français et arabe (écrit et parlé) est sans équivoque :

> Il est impratique, il n'est pas raisonnable, et, en fait, il est assez rare que deux idiomes de civilisation coexistent très longtemps dans un même pays. Quand les concurrents jouissent d'un égal prestige, expriment sensiblement les mêmes choses, et les disent à peu près aussi bien l'un que l'autre, des raisons de sentiment aidant, ce gaspillage de forces

> peut se prolonger. Mais quand l'une des langues est celle des dirigeants, qu'elle ouvre l'accès d'une grande civilisation moderne, qu'elle est claire, que l'expression écrite et l'expression parlée de la pensée s'y rapprochent au maximum ; que l'autre est la langue des dirigés, qu'elle exprime dans ses meilleurs écrits un idéal médiéval, qu'elle est ambiguë, qu'elle revêt quand on l'écrit un autre aspect que quand on la parle, la partie est vraiment inégale : la première doit fatalement faire reculer la seconde. (Marcais, 1930-1931, p. 39)

C'est donc sur ce fond historique, moins explicitement empreint de jugement de valeur, géographiquement situé dans l'aire méditerranéenne et que Prudent (1981, p. 13) nomme « paléo-diglossie » qu'émerge la période contemporaine. Cette fois, le continent nord-américain, lors de la sociolinguistique naissante, sera le cadre d'une impulsion renouvelée.

Définition(s) fondamentale(s) et extensions

Le modèle canonique

Le projet de Ferguson est en effet tout autre que celui des prédécesseurs auxquels il se réfère, essentiellement Psichari. L'intérêt d'approfondir la connaissance des diglossies vient de son apport à la description dans le domaine de la linguistique historique et de la typologie des langues. Il reprend le terme de diglossie à partir de l'analyse de Psichari sur la Grèce et l'applique à d'autres situations, en Haïti, en Suisse alémanique et dans les pays arabes. De ce travail comparatif, qu'il inscrit dans une perspective fonctionnaliste, Ferguson dégage les principes d'un modèle diglossique. Selon lui, il y a diglossie lorsque, dans une communauté sociale, sont en présence deux variétés de langue, une variété « haute » (H = *high* ; pour nous : H), de prestige, utilisée surtout à l'écrit et dans les situations formelles par une minorité qui domine, socialement et symboliquement, une autre variété « basse » (L = *low* ; pour nous : B) parlée par la majorité de la population dans les conversations et les échanges de tous les jours. Il propose alors une définition de la diglossie :

> La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelque segment de la société – pour une conversation ordinaire.[1]

1. « DIGLOSSIA is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects

Ferguson formule une hypothèse sur les conditions d'émergence, de maintien et de disparition d'une situation diglossique, et liste un certain nombre de critères linguistiques et de critères sociolinguistiques qui définissent une situation diglossique. Les critères linguistiques s'appuient sur les domaines grammatical, lexical et phonologique. Pour Ferguson, ces différents niveaux de l'analyse linguistique mettent en évidence le caractère plus « simple » de la variété basse par rapport à la variété haute. Les critères sociolinguistiques apparaissent dès lors plus opérants ; ils concernent la répartition fonctionnelle des codes, le prestige social inégal de H et B, les moyens d'acquisition (informels et implicites pour B *via* la famille, formels et explicites pour H *via* la scolarisation), des capitaux littéraires disproportionnés (important pour H et presque inexistant pour B), les degrés de codification / standardisation (tradition normative et attitudes prescriptives pour H, peu d'études descriptives de B), et enfin, la stabilité de ces situations. La diglossie se transforme, voire peut disparaître, quand certains changements au sein de la communauté apparaissent, comme la diffusion large de l'alphabétisation, une plus grande communication entre les groupes régionaux et sociaux qui composent la communauté, et la volonté de se doter d'une langue standard nationale, perçue comme un attribut d'autonomie et de souveraineté. Lorsqu'une telle communauté connaît ces changements, c'est souvent la variété haute qui est promue et sert de langue unificatrice en se superposant aux diverses variétés dialectales basses.

L'un des fondateurs de la sociologie du langage, Fishman (1971), opère une extension d'usage du concept dans deux directions. D'une part, il avance qu'une situation diglossique caractérise non seulement la coexistence inégale de deux variétés d'une même langue, mais aussi la présence de deux langues ou plus. D'autre part, il lie *bilinguisme* et *diglossie*. Lorsqu'il expose sa théorie des « langues en contact », Weinreich (1953) conçoit le bilinguisme comme un bilinguisme individuel. Fishman inscrit sa conception de la diglossie dans une perspective plus large qui tente de lier macro- et microsociolinguistique, autour de la notion de domaine et de situation de parole. Dans son étude sur la communauté portoricaine, il constate que l'espagnol et l'anglais se distribuent selon cinq domaines : la famille, la religion, les amis, l'éducation et l'emploi. Le recours plus ou moins approprié à telle langue est jugé congruent ou non en fonction du domaine concerné. Comme Ferguson, il affiche le principe central d'une spécialisation socialement fonctionnelle des variétés d'une même langue ou de langues en contact dans une communauté. « Le bilinguisme est au fond une caractéristique de l'habileté individuelle, alors que la diglossie caracté-

---

of the language (which may include a standard and regional standards) there is a divergent, highly codified (often grammaticaly complex) superposed variety, the vehicule of a large and respected body of written litterature, either of an earlier period or in another community. Which is learned by formal education ans is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation. » (Ferguson, 1959, p. 245, trad. fr. Achard, 1993, p. 37)

rise l'attribution sociale de certaines fonctions à diverses langues ou variétés » (Fishman, 1971, p. 97).

Le modèle diglossique conçu par Fishman consiste alors à mettre en relation « bilinguisme » et « diglossie ». Il établit quatre types de situations, qu'il exemplifie :

– Bilinguisme et diglossie (l'espagnol et le guarani au Paraguay ; hochdeutsch et swyzertütsch dans les cantons alémaniques de la Suisse) ;

– Bilinguisme sans diglossie (état de transition des populations migrantes) ;

– Diglossie sans bilinguisme (français et langues vernaculaires chez les populations rurales d'Afrique ; castes inférieures de l'Inde) ;

– Ni diglossie, ni bilinguisme (« petites communautés linguistiques, isolées et non différenciées [...]. Néanmoins, de tels groupes, qu'il s'agisse de bandes ou de clans, sont plus théoriques que réels », Fishman, 1971, p. 102).

Gumperz (1964), pour sa part, étend le concept au *répertoire verbal* individuel, y compris dans des situations monolingues (variétés fonctionnellement distinctes), alors que Stewart (1968) inventorie les caractéristiques (normalisation, autonomie, historicité, vitalité) susceptibles de différencier entre elles les variétés linguistiques. Ce dernier s'intéresse à la situation sociolinguistique de Haïti qu'il décrit selon une distribution fonctionnelle du français et du créole haïtien.

Le modèle conflictuel

Une telle approche structuro-fonctionnaliste de la diglossie sera ensuite remise en cause par un courant de sociolinguistique « native », développé à la fois par des créolistes, par des catalanistes et des occitanistes. Schématiquement, deux directions seront empruntées par ce courant, tenant aux statuts des langues d'une part et aux pratiques langagières d'autre part. Statut formel des langues, minoration et domination linguistiques étant explorées en prise avec les politiques linguistiques, mais également statut informel, en lien avec les notions d'aliénation, de culpabilité, d'insécurité linguistique, voire de névrose diglossique. Autant de questions qui sont traitées comme révélatrices d'un « conflit linguistique ». Sur le plan des pratiques langagières, c'est une remise en cause du face à face plus ou moins apaisé des « langues » qui s'amorce, point qui sera repris largement par les sociolinguistes à partir des années 1980.

Le groupe européen, plus précisément franco-espagnol, dans les aires occitane et catalane, est représenté en France par les travaux et les positions glottopolitiques prônées par les occitanistes autour de Lafont. Dans cette région sud de l'Europe, où français / occitan / catalan et castillan / catalan sont en contact, le français et le castillan ont été placés historiquement en position haute au point d'aboutir aujourd'hui à la disparition quasi inéluctable de l'occitan. Si cette action n'est pas allée à son terme en Espagne, c'est que les conditions sociopolitiques et socio-économiques y sont différentes. Les capacités collectives de résistance de la Catalogne ainsi que l'organisation politico-administrative espagnole décentralisée ont favorisé la résurgence de la

langue catalane qui s'est soustraite à la domination du castillan. De ces situations, les sociolinguistes des deux côtés de la frontière vont penser la diglossie sous la modalité du *conflit linguistique*. Ce mouvement a été amorcé dès 1964 par le catalan Badia i Margarit, lorsqu'il évoque l'« environmental bilingualism » (bilinguisme social) par opposition au « natural bilingualism » (bilinguisme individuel) pour mettre en évidence le rôle des facteurs sociaux sur les changements que les langues en contact manifestent. Le terme même de « conflit » apparaît chez Aracil (1965), puis il est repris par Ninyoles (1985 [1969]). La théorie du conflit se développe réellement dans les années 1970 et montre qu'une situation de contact de langues qui se caractérise par un état sociohistorique où une langue dominante domine une ou plusieurs langue(s) dominée(s) est avant tout structurée selon des enjeux politiques. Décrire et expliquer une telle situation diglossique suppose alors de l'inscrire dans une perspective historique, car la diglossie conflictuelle trouve son origine dans l'histoire et se développe diachroniquement selon des tendances lourdes qui agissent dans le présent.

Ainsi, à la vision nord-américaine de la diglossie dont Lafont (1986) dénonce le caractère par trop descriptiviste, l'école de sociolinguistique catalane et occitane oppose une vision beaucoup plus « dynamique et polémique, historicienne » du contact de langues. Dans cette acception, « la théorie des fonctions chez Ferguson et Fishman sert d'écran au conflit réellement à l'œuvre dans la société » (Lafont, 1997a [1984], p. 94), car « la diglossie est un des phénomènes qui caractérisent une situation de conflit » (Kremnitz, 1981b, p. 69), et « toute diglossie est conflit » (Vallverdu, 1979, p. 21).

Au sein du Grup Catala de Sociolingüistica, Aracil (1965), sociolinguiste catalan, puis Ninyoles (1985 [1969]) vont s'intéresser aux différentes modalités possibles de l'évolution du conflit, qu'ils envisagent sous deux angles : la normalisation de la langue dominée ou la substitution de la langue dominée par la langue dominante. Calvet (1974), par la suite, parlera de la « guerre des langues » et de la « glottophagie » qui en découle : « La glottophagie est un processus inhérent à toute domination coloniale. On peut la lire à différents niveaux : discours sur les langues, organisation de la communication sociale, système des emprunts, nomination de l'autre, culpabilisation linguistique, etc. » (Calvet, 1997, p. 155).

L'analyse de la situation occitane va en outre conduire les sociolinguistes à enrichir encore l'élaboration conceptuelle de la sociolinguistique du conflit, grâce à la description des situations discursives. Dès 1977, Lafont (1997b) évoque l'existence d'un système « hybride » :

> Et il faut bien faire un sort au système hybride [...] : nous voulons parler de ce français méridional qu'on appelle aujourd'hui plus stratégiquement le « francitan ». [...] Ainsi l'espace linguistique doit être pris, à notre sentiment, comme une somme de « fonctionnements diglossiques ». Nous préférons parler ainsi que de fixer à chaque langue une fonction (p. 27).

Et pour mieux traduire la vision globale de cet espace linguistique multiforme, Gardy (1985) propose de parler de « complexus diglossique » (au contraire de situa-

tions où deux langues s'opposent dans une « polarité diglossique »), là où plusieurs usages coexistent et alternent. Sur ce point, la créolistique, sous la plume de Prudent, apporte dès 1981 une contribution qui fera date, en introduisant le concept d'interlecte (voir ici même).

Si les langues sont entrées en contact, c'est par leurs locuteurs, et parce que les usages de l'une et de l'autre langues ne sont plus aussi strictement compartimentés. C'est cette évolution qui a incité les chercheurs à s'intéresser aux problèmes du sujet, de son inscription toujours rejouée dans la parole et, dès les années 1970, à mettre au jour l'importance des « représentations sociales », des « imaginaires sociolinguistiques collectifs », des idéologies mythifiées, dans les fonctionnements diglossiques. Parmi les représentations qui traduisent des vécus sociolinguistiques conflictuels, les attitudes des locuteurs sur leur environnement linguistique et leurs propres pratiques participent de la diglossie : haine de soi (auto-odi) ou aliénation, culpabilité (Carayol, 1977), sublimation, idéalisation... autant de manifestations mises en évidence par les sociolinguistes, qui délimitent ainsi un nouveau champ d'études, l'épilinguistique, qui appréhende l'espace linguistique comme une somme de fonctionnements diglossiques. L'équipe de Montpellier, notamment, autour de Lafont (Gardy, Martel...), a beaucoup apporté à la description de ces phénomènes dans une veine psychologisante :

> En parlant ainsi je vais sembler ranimer un pathétisme passé de mode depuis peu dans les milieux occitans. Je le fais exprès, comme je restaure en toute connaissance de cause la présence du sujet, parce que je pense précisément qu'il s'agit de pathos, dans le sens étymologique grec. Le pathos du patois est une caisse de résonance de toute la culture dans le Midi de la France, entre 1830 et 1930 [...]. L'opération d'acculturation scolaire a créé une situation névrotique très générale, qui n'épargne que peu de sujets, ce que j'ai appelé la névrose diglossique. (Lafont, 1997c [1996], p. 198)

On retiendra également les travaux qui se sont emparés de la notion labovienne d'« insécurité linguistique », et particulièrement dans les aires créoles (Baggioni, Bretegnier, Gueunier...), pour adjoindre à la définition de la communauté linguistique une dimension sociale et psychosociale :

> Le sentiment d'insécurité linguistique apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours au regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et, partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. C'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique, comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité identitaire. (Bretegnier, 2002, p. 8)

« Rapport interagi à la norme », « identité linguistique clivée », des champs notionnels qui, en lien avec celui de l'insécurité linguistique, ont à voir avec ceux

de « minoration linguistique » et de « prestige », dont il sera question plus bas.

Ainsi, ce sont à la fois les pratiques et les représentations qui permettent de rendre compte le plus précisément possible du comportement réel des locuteurs diglottes, et des pratiques hybrides ne suffisent pas à remettre en question un fonctionnement diglossique dans la mesure où le locuteur, lui, se décrit dans une opposition bipolaire.

Pour leur part, les aires créoles apportent une contribution importante au développement du concept de diglossie, parallèlement à l'Occitanie et à la Catalogne. Accent sur le conflit, mais aussi émergence de la « linguistique native » et mise au jour de pratiques langagières mixtes (créole-français) seront en effet des points plus particulièrement travaillés par les créolistes. Dans *Des baragouins à la langue antillaise*, Prudent (1980) défend « la prise en compte des facteurs d'antagonisme ou de conflit linguistique » et dénonce le fait que Gumperz, Fishman ou Stewart ne soient pas parvenus « à se rendre compte de l'utilisation non-critique du terme lui-même » (*ibid*., p. 101). Dans une critique acerbe des recherches de Saint-Pierre (1972), linguiste canadienne engagée dans une collecte et une analyse covariante choix linguistiques / situations de communication, Prudent regrette que celle-ci n'ait pas intégré « la notion de conflit culturel et linguistique qu'une Canadienne, Québécoise de surcroît, en voyage d'étude anthropologique à la Martinique dans les années 1960, n'a pas pu ne pas rencontrer ». En affirmant, dans sa communication au colloque fondateur de la sociolinguistique française de Rouen (1978), que « les natifs sont intéressés différemment à la langue et à ses problèmes que les étrangers, même lorsque ceux-ci manifestent la meilleure volonté d'aide au Tiers-Monde dont ils sont capables » (1980, p. 111), il demande que

> les linguistes plus profondément concernés par les créoles [...] [se dirigent] vers une sociolinguistique utilisant les acquis, mais tenant compte aussi de l'opinion des classes, des groupes et des individus en vue d'élaborer des changements profitables à l'ensemble des populations. (*Ibid.*)

Ainsi, la volonté de mettre en évidence une identité créole, « la créolité », se traduit par la réhabilitation des langues créoles, portée notamment par les tenants du mouvement de la négritude, dans les années 1970. Un des apports essentiels de la créolistique au concept de diglossie concerne ses relations avec celui de continuum et la description de l'interlecte chez Prudent (1981).

Les aires créoles vont également donner à voir des pratiques langagières plus complexes que ce que laisse entendre le modèle diglossique. Alors que celui-ci n'offre aucun choix au locuteur au nom de la répartition fonctionnelle des langues, Carayol et Chaudenson (1973) montrent que nombre de familles réunionnaises utilisent le français, et non le créole, pour des motivations diverses (niveau social, idéologie politique...). Cette diffusion du français plus ou moins « créolisé » se traduit par la présence de variétés intermédiaires organisées en continuum. À la même époque, Marcellesi va forger le concept de « langue polynomique » :

> Langue à l'unité abstraite, à laquelle les utilisateurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intertolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques, de même que la multiplicité lexicale est conçue ailleurs comme un élément de richesse (Marcellesi, 1989, p. 91)

pour caractériser la langue corse. D'aucuns y voient « un avenir où le cadre diglossique pourrait être dépassé » (Comiti, 1990, p. 81), un moyen de repenser radicalement les hétérogénéités langagières (Gardy, 1990).

La dynamique du conflit diglossique manifeste en outre une relation de dépendance entre un « centre » qui impose une langue (le français ou le castillan) et une « périphérie », ce qui demande de la part du sociolinguiste périphérique de prolonger son travail scientifique en s'engageant dans une action idéologique et politique de dénonciation de cet état de fait. La description scientifique des comportements linguistiques devient un outil au service de revendications de groupes qui luttent pour leur émancipation. On parle alors de sociolinguistique interventionniste parce que « les études de diglossie appartiennent au projet de destruction de la diglossie » (Lafont, 1997a [1984], p. 91). Pour autant, cela pose la question de « l'implication subjective » du chercheur dans sa recherche. Sur ce sujet, Blanchet (2000) qui, outre les travaux classiques de sociolinguistique, s'appuie sur Morin (1982, 1991) et Jucquois (1987), rappelle que « la science n'est pas hors du temps, de l'espace, de l'Histoire, de la vie sociale, culturelle, etc. » (p. 90). C'est ce qui le conduit à avancer (p. 91) que

> l'implication active consciente du chercheur doit se déployer dans deux directions complémentaires. Vers l'amont, dans une analyse de la relativité subjective de ses présupposés et points de vue scientifiques, de citoyen, d'individu, etc. Vers l'aval, dans une orientation réfléchie de ses travaux et de son action sur le terrain, directe ou indirecte, volontaire ou involontaire, dans un retour vers les informateurs qui, tout en offrant leur savoir, ont souvent exprimé leurs difficultés et parfois appelé à l'aide.

La prise de conscience, par le chercheur, de la relation qu'il entretient avec son objet d'étude, permet alors la nécessaire (p. 92) « [...] distanciation au sein de laquelle le vécu intime des phénomènes observés de l'intérieur constitue un enrichissement, un approfondissement de la connaissance produite ».

Des premières critiques aux évolutions récentes

En France, des linguistes n'ont pas manqué d'émettre des réserves quant au concept de diglossie. Pour Martinet (1972, p. 148), « il y a tant de possibilités diverses de symbiose entre deux idiomes qu'on peut préférer conserver un terme comme bilinguisme qui les recouvre toutes, plutôt que de tenter une classification sur la base d'une dichotomie simpliste ». C'est ainsi qu'il propose alors (1981, p. 96) « [...] d'écarter le terme de "diglossie" d'abord parce que simpliste en ce qu'il semble

présupposer qu'il n'y a que deux sortes de bilinguismes ; le bilinguisme individuel entre deux langues de prestige identique, et le bilinguisme communautaire dans lequel il y aurait nécessairement une hiérarchie de prestige entre les langues ». Le linguiste bâtit en outre son argumentation sur la fréquente difficulté à trancher entre l'existence de deux formes différentes d'une même langue et celle de deux langues distinctes, en soulignant selon lui la nécessité, pour ce faire, d'une analyse linguistique diachronique. Il est rejoint par Tabouret-Keller (2001, p. 25), pour qui

> non seulement le prestige est une notion sociologique, voire psychologique, plutôt que linguistique, mais l'opposition entre une variété « haute » par opposition à une autre qualifiée de « basse » appauvrit la réalité sociale. Toute situation d'interlocution est forcément complexe et les deux parlers en rapport l'un avec l'autre ne sont pas affectés chacun d'une seule norme de prestige [...]. Tout dépendra des situations d'interlocution et des rapports qu'entretiennent les interlocuteurs entre eux en général, et plus particulièrement au moment de leur échange.

Cette posture est illustrée par l'exemple de l'hindi, dont le statut a changé au fil des ans :

> L'hybridation, qui traduit l'appropriation intime de la langue autre (l'anglais en hindi, le hindi en anglais) et le libre contact, au sens aréal, dans un milieu plurilingue comme conséquence d'un multilinguisme spontané (*grassroot multilingualism*), est un processus ancien en Inde. Le sanscrit même est travaillé par le dravidien et par les langues austro-asiatiques [...]. À la vérité, les vernaculaires modernes, quelle que soit la volonté de purification moderne, sont tous le produit historique de vastes phénomènes de contact qui ont si profondément travaillé les structures et le vocabulaire qu'on a pu parler pour l'Asie du Sud d'une vaste zone de créolisation, et la liberté que retrouvent les parlers non normés, le parler de tous les jours ou la littérature, ne fait que prolonger l'histoire linguistique du sous-continent. Le paradoxe est que cette liberté s'exerce à contre courant de la langue qui incarna un temps la libération et le nationalisme anticolonial et aujourd'hui joue le rôle négatif que l'anglais joua pour Gandhi et ses contemporains. (Montaut, 2003, p. 150)

Lüdi (1990) pose également la question du « prestige » des langues ou variétés, tout comme celle de la répartition fonctionnelle, les langues et « dialectes » pouvant selon lui être choisis la plupart du temps indépendamment du thème :

> [En Suisse,] on ne choisit jamais le schriftdeutsch pour des raisons de prestige social. Les dialectes véhiculent, pour tous les locuteurs, les mêmes valeurs, comme « proximité », « spontanéité », « intimité », « familiarité », « identité ». La diglossie médiale observée correspond à une complémentarité fonctionnelle consensuelle. Cela ne signifie pas, cependant, qu'on ne trouve pas de modifications dans la répartition des deux idiomes (en gros en faveur du schwyzertütsch) : consensualité et dynamisme ne s'excluent nullement.

Suivant la voie ouverte par Gumperz, Montaut (2001, p. 54) décrypte par ailleurs la complexité linguistique indienne : « Le plurilinguisme indien relève d'un modèle organique et non structurel, les diverses identités linguistiques du plurilingue fonc-

tionnant comme une entité globale de communication, où l'hétérogénéité est fonction de l'étiquette et répond à une grande fluidité de fonctionnement [...]. C'est l'ensemble du répertoire qui constitue l'identité du locuteur. » L'auteur évoque alors le partage, par les Indiens, d'un même éthos communicationnel (Khubchandani, 1997) reposant sur ce plurilinguisme organique de type stratificationnel, en même temps qu'il garantit à ce dernier une certaine stabilité.

Les linguistes suisses (Lüdi et Py, 1986) poursuivent également la description des pratiques langagières de sujets en situation plurilingue, plus particulièrement de migrants, et proposent une définition de la diglossie qui, à première vue, gomme les aspects sociaux du contact :

> Diglossie = situation d'un groupe social qui utilise une ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes...) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelque raison que ce soit. (Lüdi et Py, 1986, p. 23)

Discutant du type de communauté susceptible d'être affectée par la diglossie, ils parlent de *diglossie intrafamiliale* pour rendre compte des politiques familiales de choix de langues chez les migrants.

Ces travaux sur les pratiques langagières familiales conduiront aussi les sociolinguistes vers des descriptions du parler bilingue (Dabène et Billiez, 1986 ; Lüdi et Py, 1986). À cette occasion, le rapport entre bilinguisme et diglossie sera réexaminé par certains linguistes pour lesquels

> l'alternance codique est étroitement reliée à une situation de diglossie [...] puisque les usagers de la langue dominée – privés de son emploi dans les domaines de prestige – n'ont pu développer ni les schémas, ni les normes d'interaction de ces domaines-là. (Rotaetxe, 1994, p. 398)

Le conflit n'est donc pas absent de ce modèle interactionniste et microsociolinguistique, mais il est vu comme

> [...] un phénomène interactif parmi d'autres, de nature diverse, [qui] trouve une expression langagière dans la communication. [...] Les conflits microsociolinguistiques se répercutent alors tout naturellement sur les représentations et les attitudes du groupe minoré, aboutissant à ce qu'on entend habituellement par l'idée de conflit diglossique. (De Pietro et Matthey, 1997, p. 172).

Plus encore, ces chercheurs affirment que « le modèle conflictuel apparaît comme un exemple d'idéologie monolingue » (p. 179), dans la mesure où la visée politique est de promouvoir la langue minorée au statut de langue de la communauté, en lieu et place de la langue dominante, et non la recherche d'un bilinguisme plus équilibré. Tout en s'en démarquant, ils tiennent à prendre en compte les déterminismes socio-économiques, qui peuvent engendrer des comportements linguistiques de minoration ou d'aliénation.

Ferguson (1991) lui-même revisite ce concept dont la postérité est exemplaire.

Il répond aux critiques, aux extensions mais aussi aux faiblesses et limites qu'il a cru déceler dans sa proposition initiale, en apportant des précisions qu'il regroupe en sept points :

– L'objet de la description. Ferguson le juge insuffisamment ou mal précisé. Il souhaitait décrire les communautés, pas les langues, objet dont la définition aurait sans doute nécessité quelques précisions. Partant des définitions de Gumperz et de Labov, il explicite ce qu'il entend par communauté linguistique : « Un groupe social qui partage les traits d'une même langue, son usage et les attitudes. Ainsi les variétés de langue d'une situation diglossique sont des propriétés de la communauté linguistique concernée » (p. 221) ;

– Les variétés. Ferguson reconnaît avoir employé le terme de « variété » pour « éviter d'avoir à spécifier la nature exacte de l'entité en question » (p. 222), d'autant qu'il se superpose aux « registres » et qu'il reste à élaborer une méthode et des outils fiables permettant d'appréhender la variation diatopique avec la même rigueur que la variation dialectale. Ferguson revient également sur le fait qu'il préfère examiner des diglossies de variétés apparentées, montrant la moindre distance linguistique. Il justifie son choix en réaffirmant qu'ainsi il est plus aisé de mettre au jour les mécanismes d'émergence, de maintien et de changement linguistique au regard de situations où les deux variétés sont linguistiquement distantes voire typologiquement différentes ;

– La distance linguistique. L'hypothèse de Ferguson était que les issues des situations différeraient selon le degré de proximité linguistique des deux variétés. Il reste que les linguistes ont à construire des échelles pour mesurer cette distance ;

– La complexité. La présentation des situations omet de mentionner la complexité représentée par nombre de communautés linguistiques, et de situer la diglossie dans un cadre plus large et moins binaire que le modèle ne le laisse croire ;

– Les attitudes. Distinguer les comportements langagiers effectifs (les formes linguistiques réellement produites) des attitudes est apparu incontournable ;

– Le pouvoir. Ferguson reconnaît aux sociolinguistes français d'avoir porté la question des rapports de pouvoir véhiculés par telle ou telle instance, tel ou tel locuteur, dans le débat scientifique ;

– La dynamique interactionnelle. La complexité se noue aussi dans le discours, *via* les stratégies de communication des interlocuteurs, qui renégocient leurs choix langagiers au fil de l'interaction.

Tout son projet sociolinguistique consiste à choisir des situations emblématiques (« clear cases », p. 215), notamment la Suisse, afin d'en dégager plus aisément, par un travail comparatif, les traits typiques, pour élaborer un travail taxinomique de classification et suivre diachroniquement le processus historique d'évolution des situations diglossiques, contribuant ainsi à la théorie du changement linguistique. Mais jusqu'à présent, les études sociolinguistiques sur les diglossies ont plutôt abordé les phénomènes en synchronie et peu en diachronie. Ce point est développé ci-dessous.

Et, comme nous l'avons souligné en introduction, le concept de diglossie conti-

nue jusqu'aujourd'hui d'être interrogé. En 2002, Fishman édite dans l'*International journal of sociology of language*, qu'il dirige, un dossier spécial sur ce thème auquel des contributeurs de premier plan participent. L'intérêt réside dans le format ; quelques auteurs sont conduits à se positionner au regard de l'article introductif de Hudson, l'un des tenants et continuateurs de Ferguson, alors que d'autres exposent la situation sociolinguistique de communautés diglossiques et multilingues les plus variées, ouvrant ainsi à une large gamme de cas. Sans bien sûr tenter ici de rendre compte dans toute leur richesse des points de vue soutenus, mettons en avant quelques points qui balisent les termes du débat. Le long développement qu'Hudson offre en ouverture va effectivement provoquer des commentaires qui éclairent certains termes contemporains du débat, balisant ainsi l'état de la question, un demi-siècle après la proposition fergusonnienne de 1959.

Hudson s'inscrit clairement dans la continuité de Ferguson, s'en tient au modèle canonique et définit une *communauté diglossique* en référence à celle mentionnée ci-dessus (Ferguson, 1991, p. 221) :

> La découverte d'une communauté diglossique implique l'identification d'un réseau d'interactants partageant une seule variété ou un ensemble de variétés, génétiquement reliées ou non, qui sont en usage dans le cadre de communications formelles, mais parmi ces variétés, la variété la plus formelle n'est jamais acquise comme langue ou variété native.[2]

Cette définition fait également écho à celle que soutient Haas (2002) qui ne manque pas, toutefois, d'émettre des commentaires critiques sur certains points essentiels que défend Hudson. Ce qui caractérise fondamentalement la diglossie, avance Haas, ce n'est ni la répartition fonctionnelle ni la proximité linguistique des variétés en présence, mais le fait qu'aucun segment de la communauté ne fait usage de H dans les conversations ordinaires. De ce fait, tout un chacun doit acquérir B comme L1 ; la complémentarité fonctionnelle est une conséquence du fait que H assure des fonctions formelles, fonctions qui deviennent par la suite ontogénétiquement culturelles au regard de celles que H a développées à l'origine. Enfin, poursuit Haas, les locuteurs de B ne manifestent aucune motivation à adopter H comme mode de communication quotidienne, puisqu'il n'existe au sein de la communauté aucun groupe de locuteurs natifs qui servirait de modèle de prestige. Tous ces éléments font que B est protégée durablement comme langue première. Mais il en conclut que les critères que propose Hudson ne permettent pas de distinguer la diglossie du bilinguisme social, cas rencontrés lorsque sont présentes des minorités linguistiques de L1 en contact avec des parlers majoritaires dominants acquis ultérieurement comme L2. Parmi ces critères, le

2. « The discovery of a diglossic community entails the identification of a web of verbal interactants sharing a single variety or range of varieties, genetically related or not, for some formal communicative purposes, but among whom the more formal variety is never aquired as a native language or variety. » (Hudson, 2002, p. 156)

critère historique apparaît comme un point cardinal qui dépasse le cadre anglo-nord-américain. Selon Haas, il n'est guère pertinent d'opposer l'évolution d'une situation diglossique au cours de laquelle H voit ses fonctions s'amenuiser, au point éventuel d'être remplacé par un nouveau standard proche de B, à l'évolution d'une situation de bilinguisme social où, au contraire, c'est la langue minoritaire L1 qui voit ses fonctions progressivement affaiblies au profit de la langue standard apprise comme L2. On ne peut confondre, soutient pour sa part Fishman, dans son propre commentaire, l'étiologie historique et les circonstances du moment, des millénaires après. Plutôt que de séparer la diglossie comme cas unique, Fishman considère la diglossie comme une situation de multilinguisme social parmi de nombreuses autres situations, récusant par là le fait qu'on lui prête d'avoir étendu la notion ou d'avoir considéré que diglossie et bilinguisme social se superposeraient.

Pour Haas, la recherche diacritique permettant de singulariser le fait diglossique de l'ensemble des cas de bilinguisme social doit s'orienter au *niveau épilinguistique*. La distance linguistique, l'apparentement génétique ainsi que l'asymétrie des relations entre les variétés en présence sont des conditions objectives qui définissent une situation diglossique. Si celles-ci sont nécessaires, il pose cependant qu'elles ne sont pas suffisantes. Ce qui différencie avant tout l'une de l'autre, ce sont les opinions qui ont cours au sein de la communauté concernée au sujet des relations entre les variétés. Les jugements portés sur les fonctions que chacune d'elles assure d'une part et d'autre part leur répartition fonctionnelle sont les deux facteurs majeurs qui déterminent si l'on est dans une situation diglossique ou s'il s'agit d'un cas de bilinguisme social.

En outre, Haas ne partage pas une vision qu'il qualifie de téléologique, qui voudrait que l'asymétrie propre aux situations diglossiques soit par nature oppressive et que le processus de modernisation soit un progrès signant leur disparition. Dans la même lignée, Haas questionne tant l'idéologie monolingue qui sous-tend cette position sociopolitique, jugée « naïve », que les politiques de planification et d'aménagement linguistiques dont les actions tentent de réparer l'injustice sociale causée par les inégalités sociolinguistiques. Néanmoins, concernant les causes historiques qui ont généré les situations diglossiques, il semblerait, selon lui, qu'un accord général soit largement acquis pour affirmer que la diglossie a pris naissance dans *des sociétés dites « intermédiaires »* où chacun pratique B dans la vie de tous les jours, alors que seuls les membres d'une petite élite maîtrisent H. Il admet également que des facteurs macrosociaux puissants sont à l'origine du développement des situations diglossiques. Ils sont à trouver notamment dans le passage à l'écrit des sociétés qui ont ensuite connu la modernisation, marquée principalement par l'industrialisation, l'urbanisation et la socialisation scolaire ; puis, aujourd'hui, par la mondialisation, pourrait-on ajouter, avec l'entrée dans la société de l'information, l'expansion des médias, de l'Internet et des réseaux électroniques.

Cependant, plutôt que formuler des principes généraux de développement, Haas

milite pour que s'engage une *recherche historique* attentive aux situations canoniques diglossiques. Pour soutenir son propos, Haas s'intéresse à la situation canonique suisse. Il en parcourt de manière documentée l'histoire sociolinguistique, et s'interroge sur les raisons qui font que la modernisation n'affecte en rien sa stabilité qui se maintient jusqu'aujourd'hui (Haas, 2002, p. 112-114). Haas dégage six conditions, diverses mais convergentes, pour que perdure une diglossie non pas inégalitaire et oppressive, mais égalitaire : idéologique, éducative, culturelle, économique, linguistique, auxquelles s'ajoute la présence de plusieurs dialectes (pour une présentation détaillée traduite en français, voir Tabouret-Keller, 2006, p. 123-124). Sur l'importance qu'il y a à explorer l'axe historique, il rejoint Fishman. Celui-ci est conduit à revisiter le tableau binaire croisant diglossie et bilinguisme social, qui lui fait cartographier quatre types statiques d'arrangement sociolinguistique (exposés ci-dessus). Il l'enrichit d'une troisième dimension qui est l'axe temporel, permettant ainsi de ne plus se limiter à une observation statique des situations diglossiques / multilingues. La voie s'ouvre pour intégrer les évolutions historiques sur la durée et les diverses étapes de transformation à partir d'une situation d'origine. « Ainsi, ce n'est pas l'étiologie, mais la profondeur temporelle et la dynamique du changement social en cours qui nous permettent de localiser les cas de stabilisation diglossique, de déstabilisation et de restabilisation à la fois de H et de B. »[3]

Selon Fishman, la conséquence de cette prise en compte des dynamiques d'évolution est théorique. Elle implique de reconnaître que les dichotomies jusque-là avancées et le tableau à double entrée ne sont que de simples « facilités conceptuelles ». Par ailleurs, il souligne qu'un nécessaire consensus doit être requis quant à la période à considérer, qu'il évalue à cinq générations au moins, de telle sorte qu'il n'y ait plus de témoins vivants ayant vécu le moment où s'est mise en place la relation diglossique H / B.

Enfin, Fishman considère que le degré de stabilité du fait diglossique vient en interaction avec d'autres phénomènes sociolinguistiques de première importance, parmi lesquels le « reversing language shift » (Fishman, 1999) et les politiques de planification linguistique. C'est le cas par exemple de la Catalogne contemporaine, où la relation H / B entre castillan et catalan s'est inversée. C'est aussi celui de l'État d'Israël qui a transformé les relations entre l'hébreu, la langue sacrée, et le yiddish parlé par les juifs ashkénazes, sans compter les divers idiomes judéo-vernaculaires.

Une conséquence majeure découle de cette prise en compte de la profondeur historique :

3. « Thus, it is not etiology but time depth and the dynamics and course of social change that enables us to locate cases of diglossia stabilization, destabilization and restabilization both of H and L. » (Fishman, 2002, p. 95)

> Si nous dichotomisons simplement le temps, alors notre tableau à quatre cas passe *ipso facto* à huit, incluant dès lors aussi bien la diglossie « proto » ou la diglossie « virtuelle » que la diglossie durablement établie avec de degrés de différentiation, fonctionnelle et linguistique.[4]

Perspectives

De ces évolutions se dégagent plusieurs perspectives venant enrichir la recherche en matière de multilinguisme social, dont les situations diglossiques constituent un cas d'espèce :

– Engager ou poursuivre, sur des cas concrets, l'analyse des dynamiques d'évolution dans leur profondeur historique, en faisant la part entre les situations diglossiques conflictuelles et oppressives, instables, et les situations stables, socialement et politiquement régulées ;

– De manière plus large, mener une réflexion typologique à partir d'un travail comparatif, en procédant également à une revue critique du concept de communauté linguistique. Descendre le curseur du regard au niveau des pratiques langagières afin de décrire la manière dont se joue, dans la vie quotidienne, pour les individus et les groupes concernés, le fait multilingue / diglossique. L'épistémologie sociolinguistique ancrée dans les paradigmes interactionnistes serait à ce titre un cadre pertinent. Ce niveau de saisie présente en outre l'avantage de rendre compte des attitudes, des perceptions, des opinions et des représentations dont on s'accorde pour affirmer qu'elles constituent un facteur décisif de construction du fait diglossique :

> Dans une situation potentiellement diglossique, les opinions et les jugements que porte le locuteur sur les variétés et leurs similarités devraient trouver une place systématique dans le cadre de la théorie sociolinguistique[5] ;

– Enfin, viser à intégrer l'objet « diglossie » dans un cadre sociopolitique plus large, qui prenne en compte d'autres dimensions, le rôle que jouent par exemple les politiques d'aménagement linguistique, le sentiment de loyauté nationale, les phénomènes contemporains de diasporisation…

> C'est pourquoi la diglossie est un terme de « combat » dans la vie réelle. Ce n'est pas un concept appartenant au discours sociolinguistique, c'est plutôt un concept du discours politique chaque fois que l'homme de la rue s'engage dans un processus de renversement de l'évolution linguistique.[6]

4. « If we merely dichotomize time, then our four-celled table immediately becomes an eight-celled table, now including "proto" – or "virtual" – diglossia as well as long-established diglossia with differing degrees of separation, functionnaly and linguistically. » (*Ibid.*, p. 95)
5. « The speaker's opinions and judgments on the varieties in a putative diglossic situation and their respective similarity should find a systematic place in a sociolinguistic theory. » (Haas, 2002, p. 111)
6. « Diglossia is therefore a "fighting term" in real life. It is not a concept in sociolinguic discourse, it

Cette orientation résonnerait en écho de la position de Lafont qui, dès 1984 (1997, p. 94) et dans le sillage de Kremnitz (1981b), affirmait que « la théorie des fonctions chez Ferguson et Fishman sert d'écran au conflit réellement à l'œuvre dans la société », ajoutant qu'« en définitive [...], la diglossie est saisissable là où elle se représente, dans la conscience des sujets, dans les productions idéologiques généralisées, qu'il s'agisse d'attitudes esthético-morales, de programmes éducatifs ou de constructions explicatives scientifiques ». Pour Lafont, la sociolinguistique périphérique « conteste la dominance » (1997, p. 91).

Comme l'appellent de leurs vœux nombre de chercheurs qui s'intéressent à ces phénomènes : « Mener en profondeur la description synchronique et diachronique de situations linguistiques potentiellement diglossiques, reste hautement désirable. » [7] L'enjeu scientifique est bien de nourrir la réflexion théorique dans le domaine de la sociolinguistique.

Notions dérivées

On doit la « schizoglossie » à Haugen (1962) qui, dans son article « Schizoglossia and the linguistic norm », la définit comme

> [...] une maladie linguistique qui peut survenir chez des sujets qui sont exposés à plusieurs variétés de leur langue. Sous des conditions favorables, ou, plus précisément, défavorables, les symptômes peuvent aller jusqu'à des douleurs aigües au niveau du diaphragme et des cordes vocales.[8]

Pour Haugen, il revient aux linguistes de donner des outils pour une normalisation, véritable « remède » à cette maladie.

Par analogie avec la dysphasie et la dyslexie, Cellier (1985) considère pour sa part que la situation réunionnaise s'apparente à une « dysglossie » au moment où il écrit son article « Dysglossie réunionnaise ». Comme Haugen, il veut insister sur les effets néfastes de la diglossie ; il s'intéresse au développement langagier et aux apprentissages scolaires des enfants, et pointe leurs difficultés académiques.

---

is a concept in political discourse as well, wherever RLS [*reversing language shift*, Fishman, 1999] is a man-in-the-street issue. » (Fishman, 2002, p. 96)

7. « In-depth synchronic and diachronic descriptions of putative diglossic language situation remain highly desiderable. » (Haas, 2002, p. 115)
8. « [...] a linguistic malady which may arise in speakers and writers who are exposed to more than one variety of their own language. Under favorable conditions or more precisely, unfavorable conditions, the symptoms may include acute discomfort in the region of the diaphragm and the vocal cords. » (Haugen, 1962, p. 63)

Certes, Ferguson, dans sa liste des critères distinguant les sociétés diglossiques, avait déjà constaté qu'une des langues possédait une littérature prestigieuse. Beniamino et Gauvin (2005) évoquent, pour exemplifier cette caractéristique, la *scripta latina* dominant les littératures européennes avant la Renaissance, ou les langues colonisatrices pendant la période coloniale voire postcoloniale. Mais on attribue à Mackey (1976b, p. 42) la paternité de la « diglossie littéraire » :

> En somme, on peut avoir la diglossie formelle, la langue parlée étant une langue et la langue écrite en étant une autre ; ou diglossie fonctionnelle, chaque langue possédant son ensemble de fonctions. Lorsque cette répartition fonctionnelle s'applique à la langue écrite, il peut y avoir de la diglossie littéraire.

Mais un mouvement similaire à celui qui a agité le *modus vivendi* « stable » de la « diglossie » s'empara de la « diglossie littéraire », de sorte qu'on insiste sur le fait que pour les auteurs, « leur choix de telle ou telle langue d'écriture est peut-être moins personnel que régi par des normes sociales », les langues en question n'étant pas de simples outils de communication, mais « des formes d'expression indexées de valeurs symboliques » (Grutman, 2003, p. 118). Cette répartition des langues est traitée par Marimoutou (2004, p. 5-6), qui souligne leur asymétrie statutaire :

> On parle de diglossie littéraire quand deux langues de statut inégal sont présentes dans une même œuvre. Définie comme « la distribution des genres littéraires en des langues diverses », elle permet d'insérer sous différentes formes dans le texte les traces d'une différenciation statutaire de deux ou plusieurs langues, telles que : la folklorisation, l'occultation, la répudiation, la minorisation…

En effet, selon Lafont (1985, p. 26), en situation de diglossie, le scripteur dispose de deux choix possibles :

– L'assimilation, l'acceptation totale du modèle dominant. Dans ce cas, on peut avoir affaire à une hyper-écriture du français (comme ce fut le cas durant la période coloniale) ;

– L'exhibition de la différence. Dans ce cas, on peut avoir affaire soit à du créole hyper-basilectalisé, soit à du français créolisé.

Dans sa volonté de placer le sujet au cœur de la réflexion, Lafont évoque la difficile conscience de la frontière entre les langues et parle de « compétence diglossique » :

> Il faut, pour l'apprécier correctement, évaluer non seulement la connaissance, sous le sujet, [des deux langues], mais la connaissance de la littérarité dominante et des codages réglés de la « non-littérarité », de la littérarité dominante. On comprendra ce dont il s'agit en établissant deux pôles antithétiques (qui n'ont d'existence que comme pôles en un modèle) : celui qu'occuperait un écrivain en langue d'oc ayant une compétence de littérarité dominante […] et une compétence faible en occitan oral-dialectal ; celui où se définirait un écrivain ayant une compétence faible en [une langue] A […]. La distance entre

> ces deux pôles est parcourue, « en diagonale » pourrait-on dire, par la refonte de la littérarité. C'est sur cette diagonale que nous situerons, à propos de chaque texte, la position du sujet. (Lafont, 1985, p. 26)

On peut alors ici faire référence à la diglossie littéraire (Beniamino et Gauvin, 2005) que les auteurs opposent à la « diglossie textuelle » :

> Dans la première, il y a répartition fonctionnelle des deux langues mais en maintenant la tension entre elles [...]; quant à la diglossie textuelle, elle se manifeste à l'intérieur d'un texte français, qui devient une sorte de « palimpseste » portant les traces d'une écriture première, dans la langue d'origine de l'auteur : calques créant un effet de polyphonie, intercalation de genres oraux, travail sur le signifiant sont quelques-unes des formes que prend l'inscription littéraire de la (ou des) langue(s) dominée(s). (Beniamino et Gauvin, 2005, p. 61)

La « diglossie littéraire » traduit en outre la confrontation d'une littérature « mineure » avec une littérature dominante : « L'un des aspects empiriques de la situation de diglossie dans laquelle se trouvent les littératures des espaces créolophones, c'est leur difficulté à s'intégrer de manière explicite dans un corpus plus large que le territoire qui leur donne sens, à s'inscrire dans une littérarité » (Marimoutou, 2004, p. 5). Cette diglossie littéraire s'enracine dans « l'absence de circuits réels d'édition et de diffusion de la littérature en langue créole, qui, ainsi maintenue en situation de minoration, a du mal à trouver un lectorat qui, de lui-même, par prévention et en raison de l'intériorisation du dénigrement des productions locales, n'est pas porté à s'intéresser à la littérature créole » (p. 11). Pour conclure, « la diglossie, on le voit, est en travail au cœur même des mécanismes à travers lesquels une littérature est amenée à construire sa différence ou son altérité » (p. 13).

Références

ACHARD Pierre, 1993, *Sociologie du langage*, Paris, Presses universitaires de France.

ARACIL Luis, 1965, *Conflit linguistique et normalisation dans l'Europe nouvelle*, Nancy, Centre universitaire européen.

BADIA I MARGARIT Antoni, 1964, *Llengua i cultura als Països catalans*, Barcelona, Edicions 62.

——, 1988, *Sons i fonemas de la llengua catalana*, Barcelona, Publicacions Universitat.

BAVOUX Claudine, 2003, « Fin de la "vieille diglossie" réunionnaise ? », *Glottopol*, n° 2, p. 29-39.

BENIAMINO Michel et GAUVIN Lise, 2005, *Vocabulaire des études francophones, concepts de base*, Limoges, Presses universitaires de Limoges.

BLANCHET Philippe, 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BRETEGNIER Aude, 1999, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion*, thèse, université de la Réunion, université de Provence. 4 vol.

——, 2002, « Regards sur l'insécurité linguistique », *Sécurité, insécurité linguistique*, A. Bretegnier et G. Ledegen éd., Paris, L'Harmattan, p. 7-33.

CALVET Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
——, 1997, « Glottophagie », *Sociolinguistique. Concepts de base*, M.-L. Moreau éd., Wavre, Mardaga, p. 154-156.
CELLIER Pierre, 1985, « Dysglossie réunionnaise », *Cahiers de praxématique*, n° 5, p. 45-66.
CARAYOL Michel et CHAUDENSON Robert, 1973, « Diglossie et continuum à la Réunion », *Les français devant la norme*, N. Gueunier éd., Paris, Champion, p. 175-190.
CHIORBOLLI Jean éd., 1990, *Les langues polynomiques*, n° 3/4 de *PULA.* En ligne : http://www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues_polynomiques.pdf (18 juillet 2012).
COMITI Jean-Marie, 1990, « L'évaluation de la polynomie corse », *Les langues polynomiques*, n° 3/4 de *PULA*, J. Chiorboli éd., p. 69-84.
DABÈNE Louise et BILLIEZ Jacqueline, 1986, « Code-switching in the speech of adolescent born of immigrant parents », *Studies in second language acquisition*, n° 8, p. 309-325.
DE PIETRO Jean-François et MATTHEY Marinette, 1997, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* H. Boyer éd., Paris, L'Harmattan, p. 133-190.
FERGUSON Charles, 1959, « Diglossia », *Word*, n° 15, p. 325-340.
——, 1991, « Diglossia revisited », *Studies in diglossia*, n° 10-11 de *Southwest Journal of Linguistics*, p. 214-234.
FERNANDEZ Mauro, 1993, *Diglossia : a comprehensive bibliography 1960-1990, and supplements*, Amsterdam, John Benjamins.
FISHMAN Joshua, 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Bruxelles, Nathan, Labor.
——, 1999, *Reversing language shift : theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
——, 2002, « Diglossia and societal multilinguism : dimensions of similarity and difference », *International journal of sociology of language*, n° 157, p. 93-100.
GARDY Philippe, 1985, « Langue(s), non-langue(s), lambeaux de langue(s), norme », *Cahiers de Linguistique sociale*, n° 7.
——, 1990, « En guise de conclusion : de l'uninomie à la polynomie ? », *Les langues polynomiques*, n° 3/4 de *PULA*, J. Chiorboli éd., p. 36-38.
GARDY Philippe et LAFONT Robert, 1981, « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, n° 21, p. 75-91.
GIORDAN Henri et RICARD Alain éd., 1976, *Diglossie et littérature*, Bordeaux, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
GRUTMAN Rainier, 2003, « Bilinguisme et diglossie : comment penser la différence linguistique dans les littératures francophones ? », *Les études littéraires francophones, état des lieux*, Éditions du Conseil scientifique de l'université Charles-de-Gaulle Lille-3, p. 113-126.
GUEUNIER Nicole, 2002, « L'insécurité linguistique : objet divers, approches multiples », *Sécurité, insécurité linguistique*, A. Bretegnier et G. Ledegen éd., Paris, L'Harmattan, p. 35-50.
GUMPERZ John, 1964, « Linguistic and Social Interaction in Two Communities », *American Anthropologist*, 66 (2), p. 37-53.
——, 1976, « The sociolinguistic signifiance of conversational code-switching », *Papers on language and context*, J. Cook-Gumperz et J. J. Gumperz éd., n° 46 de *Working papers*.
HAAS Walter, 2002, « Comment », *International journal of sociology of language*, n° 157, p. 109-115.
HAUGEN Einar, 1962, « Schizoglossia and the linguistic norm », *Monograph series on languages and linguistics*, n° 15, p. 63-73.

HUDSON Alan, 2002, « Outline of a theory of diglossia », *International journal of sociology of language*, n° 157, p. 1-48.
HYMES Dell éd., 1971, *Pidginization and creolization of languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
JARDEL Jean-Pierre, 1982, « Le concept de "diglossie" de Psichari à Ferguson », *Lengas*, n° 11, p. 5-15.
—, 1979, « De quelques usages des concepts de bilinguisme et de diglossie », *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, P. Wald et G. Manessy dir., Paris, L'Harmattan, p. 25-37.
JUCQUOIS Gérard, 1987, *De l'égocentrisme à l'ethnocentrisme ou les illusions de la bonne conscience linguistique*, Louvain, Cabay.
KHUBCHANDANI Lakchman M., 1997, *Revisualizing boundaries : a plurilingual ethos*, Delhi, Sage.
KREMNITZ Georg, 1981a, « De l'occitan au français (par le francitan). Étapes d'une substitution linguistique », *Logos semantikos. Mélanges Eugenio Coseriu*, Berlin, New York, Madrid, Walter de Gruyter, p. 183-195.
—, 1981b, « Du "bilinguisme" au "conflit linguistique". Cheminement de termes et de concepts », *Langages*, 61, p. 63-73.
LABOV William, 1971, « The notion of "system" in creole languages », *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes éd., Cambridge University Press, p. 447-472.
LAFONT Robert, 1985, « Le texte littéraire en situation diglossique », *Cahiers de praxématique*, n° 5, p. 19-30.
—, 1986, « *Codes switching* et production de sens », communication au Congrès international de sociologie, New Delhi, publiée en 1988, *Lengas*, n° 24, p. 7-17.
—, 1997a, « Pour retrousser la diglossie » [1984], *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, R. Lafont éd., Paris, L'Harmattan, p. 91-122.
—, 1997b, « La diglossie en pays occitan, ou le réel occulté » [1977], *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, R. Lafont éd., Paris, L'Harmattan, p. 19-41.
—, 1997c, « Autrefois et aujourd'hui : le sujet occitan » [1996], *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, R. Lafont éd., Paris, L'Harmattan, p. 189-223.
LÜDI George, 1990, « De la diglossie à la polyglossie. Ces concepts peuvent-ils servir de bases pour guider les nouvelles réalités et politiques linguistiques ? ». En ligne : http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/navForum/quest/97gl.htm (18 juillet 2012).
—, 1997, « Un modèle consensuel de la diglossie ? », *Les langues et leurs images*, M. Matthey éd., Lausanne, Neuchâtel, IRDP, p. 88-93.
LÜDI George et PY Bernard, 1986, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
MAGDELAINE Valérie et MARIMOUTOU Carpanin éd., 2004, *Univers créoles 4. Contes et romans*, Paris, Anthropos.
MARIMOUTOU Carpanin, 2004, « Écrire en pays créoles », *Univers créoles 4. Contes et romans*, V. Magdelaine et C. Marimoutou éd., Paris, Anthropos, p. 3-23.
MACKEY William F., 1976a, *Bilinguisme et contact de langues*, Paris, Klincksieck.
—, 1976b, « Langue, dialecte et diglossie littéraire », *Diglossie et littérature*, H. Cioran et A. Ricard dir., Talence, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, p. 19-50.
MARCAIS William, 1930-1931, « La diglossie arabe », *L'enseignement public. Revue pédagogique*, t. CIV, n° 12, p. 401-409, t. CV, p. 20-39 et p. 120-133.
MARCELLESI Jean-Baptiste, 1981, « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches », *Langages*, n° 61, p. 5-11.
—, 1984, « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse », *Sociolinguistique des langues romanes. Actes du XVII^e congrès international de linguistique*

et de philologie romanes, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.
——, 1989, « Le sentiment épilinguistique des Corses », Akten des deutsch-französischen Kolloqiums in Hannover vom 16-18 mai 1988 *Hannoversche Beïtrage zu Sprache und Kultur*, n° 1, ed Universität Hannover, p. 87-94.
MARTINET André, 1972, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, p. 307-314.
——, 1981, *Le plurilinguisme. Fonction et dynamique des langues, une théorie fonctionnelle du langage*, Paris, Armand Colin.
MATTHEY Marinette éd., 1997, *Les langues et leurs images*, Lausanne, Neuchâtel, IRDP.
MONTAUT Annie, 2003, « Contact de langues en contexte multilingue : l'exemple de l'Asie du Sud », 1er congrès du Réseau Asie / 1st Congress of Réseau Asie – Asia Network, 24-25 sept. 2003, Paris.
MORIN Edgard, 1982 , *Science avec conscience*, Paris, Fayard.
——, 1991, *La méthode*, Paris, Seuil.
NINYOLES Rafael, 1985 [1969], *Conflicte lingüístic valencia : substitució lingüística i ideologies diglòssiques*, Valence, Eliseu Climent, « L'ham ».
PERNOT Hubert, 1897, *Grammaire grecque moderne*, Paris, Garnier Frères.
PERNOT Hubert et POLACK Camille, 1918, *Grammaire de grec moderne (langue officielle)*, Paris, Garnier.
PRUDENT Lambert-Félix, 1980, *Des baragouins à la langue antillaise*, Paris, L'Harmattan.
——, 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, p. 13-38.
PSICHARI Jean, 1928, « Un pays qui ne veut pas de sa langue », *Mercure de France*, t. CCVII, p. 63-121.
ROTAETXE Karmele, 1994, « Alternance codique et langue minoritaire », *Langues et sociétés en contact*, P. Martel et J. Maurais, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
SAINT-PIERRE Madeleine, 1972, « Créole ou français ? Les cheminements d'un choix linguistique », *L'archipel inachevé. Culture et société aux Antilles françaises*, J. Benoist éd., Montréal, Presses universitaires de Montréal, p. 251-266.
SIGUAN Miguel et MACKEY William F., 1986, *Éducation et bilinguisme*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
STEWART William A., 1968, « The functional distribution of Creole and French in Haiti », *Georgetown university round table, selected papers on linguistics, 1961-1965*, R. O'Btien éd., Georgetown University Press.
TABOURET-KELLER Andrée, 1978, « Bilinguisme et diglossie dans le domaine des créoles français », *Études créoles*, n° 1, p. 135-152.
——, 1982, « Entre bilinguisme et diglossie : des cloisonnements universitaires au malaise social », *La linguistique*, n° 1, p. 17-43.
——, 2001, « Pour une vision dynamique des situations linguistiques complexes. Un hommage à André Martinet », *La linguistique*, 2001/1, Paris, Presses universitaires de France, p. 21-28.
——, 2003, « La langue maternelle, un carrefour de métaphores », *Diasporas*, n° 2, p. 21-35.
——, 2006, « À propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre "haute" et "basse" : ses sources et ses effets », *Langage et société*, n° 118, p. 109-128.
VALDMAN Albert, 1979, « La diglossie franco-créole dans l'univers plantacratique », *Plurilinguisme : norme, situations, stratégies*, P. Wald et G. Manessy éd., Paris, L'Harmattan, p. 173-185.
VALLVERDU Francesc, 1979, *La normalitzacio lingüistica a Catalunya*, Barcelone, Laia.
WALD Pierre et MANESSY Gabriel éd., 1979, *Plurilinguisme : norme, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan.
WEINREICH Uriel, 1953 [1974], *Languages in contact. Findings and problems*, édition augmentée, La Haye, Mouton.

9. ÉCRITS PLURILINGUES

CÉCILE VAN DEN AVENNE

Un domaine de recherche à la croisée de différentes disciplines

L'intérêt pour les phénomènes écrits de contact de langues semble relativement récent en sociolinguistique, qui a largement privilégié l'oral. On peut noter cependant que la question de la pluralité des langues, associée aux questions d'écriture, entre dans les définitions d'une approche en termes de diglossie des situations de plurilinguisme (voir, ici même, « Diglossie »). Une situation diglossique est caractérisée par un rapport hiérarchisé entre deux voire plusieurs langues (complexus diglossique), et cette hiérarchisation est fondée sur une dichotomie fondamentale, qui recoupe largement un partage entre usages oraux et usages écrits : la variété dite haute, en effet, est souvent une langue qui a un corpus écrit. Nous pourrons voir que les études contemporaines sur les écrits ordinaires ainsi que les travaux sur la diglossie littéraire remettent largement en cause cette dichotomie.

L'approche des phénomènes de plurilinguisme d'écriture est le fait notamment des historiens et philologues, spécialistes de l'Antiquité, du Moyen Âge ou de la Renaissance, dont les corpus sont des corpus écrits. On peut considérer que l'un des textes plurilingues les plus anciens qui nous soient connus est la célèbre pierre de Rosette (196 av. J.-C.), bilingue et trigraphe, écrite en hiéroglyphe, démotique et grec, découverte lors de la campagne d'Égypte de Napoléon en 1799 et déchiffrée par Champollion. Le travail le plus remarquable sur les phénomènes de plurilinguisme dans l'Antiquité est celui de John N. Adams sur le bilinguisme d'écriture dans l'empire romain (du I^er^ siècle av. J.-C. jusqu'au IV^e^ siècle apr. J.-C.), mettant en contact latin et grec, mais aussi étrusque, hébreu, copte, etc. (Adams, 2003). On peut également citer les travaux rendant compte des phénomènes de plurilinguisme à l'écrit mettant en contact le latin et les langues vernaculaires, dans la période du Moyen Âge tardif en Europe, par exemple ceux de Voigts sur les écrits scientifiques et médicaux anglais (Voigts, 1996).

Les travaux sur l'écriture ont connu dans les années 1980 un tournant ethnographique. Parmi les chercheurs qui s'inscrivent dans cette démarche, on peut citer plus particulièrement les travaux de ceux qui se sont intéressés à des situations plurilingues : Scribner et Cole (1981) tout d'abord, ainsi que les chercheurs du champ des *new literacy studies,* comme Martin-Jones et Jones (2000) et Durgunoğlu et Verhoeven (1998).

En ce qui concerne la description (socio)linguistique, l'intérêt pour les phénomènes écrits de *code-switching* ou alternances codiques est relativement récent ; il hérite des approches de ce phénomène à l'oral (voir, ici même, « Alternances et mélanges codiques »). Le précurseur en ce domaine, comme en ce qui concerne globalement les études des contacts de langues, est Einar Haugen (1952) ; il étudie le phénomène à partir d'un corpus de lettres envoyées à un journal d'immigrants norvégiens aux États-Unis. Les études privilégient des corpus littéraires ou paralittéraires, en tout cas des corpus imprimés (Graedler, 1999 ; McClure, 1998 ; Miller, 2001 ; Rudin, 1996 ; Stølen, 1992). Un développement récent de la recherche s'intéresse aux écrits produits dans le cadre de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information (SMS, *chat*, *email*). Les travaux sont plus rares sur les écrits plus « informels », dits aussi écrits ordinaires (Mbodj-Pouye, Van den Avenne, 2007, 2012). L'ouvrage récent coédité par Mark Sebba, Shahrzad Mahootian et Carla Jonsson (2012), sous le titre *Language mixing and code-switching in writing*, présente différentes approches sur des corpus de textes plurilingues, en s'attachant particulièrement à la présentation d'outils méthodologiques prenant en compte la spécificité de l'écrit.

Définitions, délimitations

Lorsqu'on aborde les questions du plurilinguisme lié aux pratiques d'écriture, deux perspectives sont possibles : l'une, davantage anthropologique, qui observe les pratiques de l'écrit, l'autre, plus linguistique, mais du domaine également de la critique littéraire, qui observe et analyse les textes produits.

Les pratiques plurilingues de l'écrit

Certaines approches ethnographiques de l'écriture ont rendu compte de situations de contacts de langues. Sylvia Scribner et Michael Cole au Libéria (Scribner et Cole, 1981), et plus récemment Daniel Wagner au Maroc (Wagner, 1993) ont étudié la coexistence de cultures écrites qui mobilisent chacune une langue (le vaï, l'arabe, l'anglais au Libéria ; l'arabe et le français au Maroc), une graphie, un mode d'apprentissage (informel à l'âge adulte, à travers l'école coranique, ou à travers le système scolaire formel) et des usages spécifiques. Ils notent l'existence de bilettrés (individus formés dans deux sys-

tèmes) et étudient leurs aptitudes spécifiques. Ils n'étudient pas l'articulation de ces différentes compétences, ni les productions plurilingues.

L'émergence des États-nations en Europe, au XIX[e] siècle, s'appuyant notamment sur une généralisation de la scolarisation dans une langue considérée comme langue nationale, a pu produire un modèle dominant qui est celui d'une pratique de l'écrit monolingue, d'une part, et tributaire de modèles acquis dans des contextes institutionnels d'enseignement, d'autre part. Ce modèle ne doit cependant pas occulter la diversité des situations possibles. Les études anglo-saxonnes des pratiques de l'écrit ont produit des typologies qui distinguent deux grands domaines : celui des « littératies dominantes » (*dominant literacies*), qui s'opposent aux « littératies vernaculaires » (*vernacular literacies*), dites aussi *local literacies, indegenous literacies*, et parfois catégorisées en *new literacies* ou *emergent literacies*. Ces distinctions ne recoupent pas forcément des usages de langues distincts, mais des canaux et domaines différents d'apprentissage et de pratiques de l'écrit.

En contexte multilingue, la diversité des langues, des variétés de langues, des systèmes d'écriture, complexifie les pratiques de l'écrit. Et l'étude de ces pratiques remet en cause la dichotomie entre oral et écrit, sur laquelle reposent en partie les définitions de la diglossie. En effet, les usages de l'écrit ne sont pas forcément à rapporter uniquement à la langue officielle, nationale, ou dominante, et même en contexte de monolinguisme étatique, des pratiques plurilingues d'écriture peuvent être observées. C'est par exemple le cas de pratiques de l'écrit dans des langues régionales (on peut penser à l'occitan en France). Les phénomènes migratoires ont également pour conséquence de faire coexister des pratiques de l'écrit en différentes langues sur un même territoire. Dans un ouvrage collectif récent, Martin-Jones et Jones (2000), rendent compte de travaux dont la caractéristique commune est de documenter les pratiques de l'écrit d'individus bilingues ou plurilingues, adultes et enfants issus de migrations essentiellement, et pratiquant chacune des langues de leur répertoire linguistique pour des usages de l'écrit spécifiques et différents. C'est par exemple le cas d'enfants qui apprennent et pratiquent la langue officielle du pays où ils vivent à travers la scolarisation primaire, l'arabe classique à travers l'enseignement coranique, et la pratique écrite de la langue de leurs parents à travers un enseignement associatif, relayé à la maison par des pratiques culturelles spécifiques (études de cas d'enfants issus de l'immigration bengali en Angleterre, menées par Eve Gregory et Ann Williams, 2000). Ces études présentent l'intérêt de mettre en lumière des pratiques de l'écrit non prises en compte par les pays d'accueil de migrants, les adultes non lettrés dans la langue du pays d'accueil (littératie dominante) pouvant avoir des pratiques de l'écrit dans leur langue première (littératie vernaculaire).

Les situations postcoloniales enfin sont le lieu d'observation de pratiques plurilingues de l'écrit. Certains pays ayant connu une colonisation européenne ont adopté, en prenant leur indépendance, la langue de l'ancien colon comme langue officielle et

généralisé la scolarisation dans cette langue. Des systèmes de scolarisation, d'abord expérimentaux, ont vu ensuite le jour, privilégiant quelques langues nationales dans l'apprentissage primaire de l'écrit. D'autres systèmes de scolarisation, privés ou associatifs, privilégiant d'autres langues, peuvent par ailleurs entrer en concurrence. Enfin, l'alphabétisation des adultes privilégie généralement non la langue officielle mais les langues nationales. Ainsi, un pays comme le Mali, en Afrique de l'Ouest, est caractérisé par des pratiques de l'écrit en français (langue officielle et langue majoritaire de l'enseignement), en arabe (langue de l'enseignement coranique et islamique), en langues nationales (peul et bambara en particulier) enseignées aux enfants dans le cadre de l'école primaire ou aux adultes dans le cadre de campagnes d'alphabétisation (Mbodj-Pouye, 2007 ; Mbodj-Pouye, Van den Avenne, 2007).

Écrits plurilingues : définitions et typologie

À partir de quand peut-on parler d'écrits plurilingues ? La présence d'emprunts dans un texte par exemple ne suffit pas à le qualifier de plurilingue. Pour tenter une définition, on peut partir de la typologie proposée par Adams (2003) qui, à partir d'une étude de corpus antiques, distingue des types de textes où s'inscrivent des phénomènes différents de contacts de langues : textes bilingues ; textes translittérés ; textes mixtes ; textes reflétant implicitement une situation bilingue.

Les *textes bilingues* sont des textes écrits en deux langues, dont les deux versions sont discontinues physiquement et dont le contenu est commun aux deux. La célèbre pierre de Rosette par exemple peut être considérée comme un texte bilingue.

Il s'agit, généralement, d'une sorte de juxtaposition de deux versions séparées. La juxtaposition est équilibrée quand les deux textes ont exactement le même contenu (et l'on peut penser aux textes juridiques, officiels de certaines institutions ou États ayant une politique linguistique de bilinguisme comme la Belgique ou le Québec ; mais aussi aux textes utilitaires : notices, enveloppes de produits). Dans ce cas, on ne considère pas l'un des textes comme la traduction de l'autre (ce qui soumettrait l'une des langues à l'autre dans un rapport hiérarchique) mais on considère un texte bilingue où deux versions identiques se juxtaposent.

La juxtaposition est inégale lorsque l'une des versions omet des éléments présents dans l'autre version. Ainsi l'une des versions peut être plus brève (version abrégée) que l'autre et dans ce cas apparaît une hiérarchisation des langues.

Dans d'autres cas, le contenu, même similaire, n'est pas identique (variation dans le niveau de langue, dans le type de vocabulaire utilisé : marques de littérarité, ou de familiarité, plus accentuées dans l'une des langues) et laisse apparaître un investissement différent des deux langues par le scripteur, sans qu'il soit possible de parler de hiérarchisation.

Les *textes translittérés* sont des textes écrits dans une graphie « importée » d'une langue différente de celle dans laquelle est écrite le texte (Adams donne des exemples

de textes latins écrits en alphabet grec). L'existence de tels textes permet de rendre compte du fait que l'apprentissage d'une langue et l'apprentissage de la littératie dans une langue sont deux choses distinctes ; un bilingue à l'oral peut être illettré dans les deux scripts ou lettré seulement dans un. Certaines langues sans tradition d'écriture ont été écrites dans des alphabets exogènes à disposition ; ainsi les langues d'Afrique de l'Ouest, dont on dispose de transcriptions par des lettrés musulmans en graphie arabe (écriture dite *ajami*) et dont les transcriptions modernes se font à partir de l'alphabet latin ; mais cela a été vrai aussi de certaines langues de l'Italie antique, l'étrusque par exemple, transcrit par certains lettrés en latin. L'existence de tels textes nous renvoie à la notion de *digraphie*, que nous développerons ci-dessous.

Les *textes mixtes* sont caractérisés par des changements de langue en cours de texte, c'est-à-dire par des phénomènes d'alternance codique et de mélange de codes. On identifie souvent une langue de base, l'alternance ne concernant que de brèves insertions, mais parfois les alternances peuvent être tellement importantes qu'il est impossible d'assigner un texte à l'une ou l'autre langue. Adams donne l'exemple des textes produits dans la communauté juive de Venusia (ville d'Apulie, actuelles Pouilles, en Italie). On y parlait vraisemblablement le latin, mais il perdurait une tradition d'utilisation du grec pour les inscriptions funéraires. Les alphabets grec et latin sont utilisés dans ces inscriptions, certains passages sont écrits en grec, d'autres en latin. Dans les passages utilisant l'alphabet grec, on peut remarquer des erreurs de flexion et de syntaxe, des emprunts au latin et des interférences morphologiques avec ce dernier. Dans les mêmes inscriptions, on trouve l'expression *shalom* aussi bien en caractères hébraïques que translittérée en caractères grecs. Des passages en grec translittérés en caractères hébraïques, et vice versa, ont aussi été repérés. L'enchevêtrement des phénomènes (plurilinguisme, plurigraphie, alternances, emprunts, interférences) caractérise ces textes mixtes.

Dans l'histoire de la littérature européenne, les textes dits *macaroniques* semblent être emblématiques du type des textes mixtes. Au XV^e^ siècle, le terme décrivait un type de poésie pratiquée en Italie, et plus particulièrement à Padoue, mêlant dans des hexamètres écrits en latin des mots ou expressions vernaculaires avec des terminaisons latines correctement déclinées. Il a ensuite été adopté pour décrire des pratiques d'écriture, en vers ou en prose, qui mélangent l'anglais et le latin (ou le français), que le mélange se fasse de phrase à phrase (alternance codique) ou par intégration de mots ou structures dans une langue matrice (voir notamment Wenzel, 1994).

Les textes décrits comme *textes reflétant implicitement une situation bilingue* sont des textes écrits dans une langue mais montrant des signes d'interférence d'une autre langue. Les interférences peuvent être de différentes formes : interférences orthographiques, morphologiques, traductions littérales de formules ou clichés linguistiques.

L'*interférence orthographique* et le phénomène dit *alphabet-switching* sont particulièrement intéressants puisqu'ils sont des phénomènes spécifiques à l'écrit. On parle d'interférence orthographique lorsque la manière d'épeler et la graphie sont

transférées d'une langue à l'autre. Ainsi, par exemple, on est en présence d'une interférence orthographique lorsqu'un graphème d'une langue peut avoir des réalisations phonétiques différentes et est transcrit par deux graphèmes différents dans une autre langue. Adams cite l'exemple de *princeps* en latin, orthographié *prigceps*, sous l'influence du grec (le même graphème γ ayant en grec deux réalisations phonétiques, l'une nasale, l'autre occlusive).

On parle d'*alphabet-switching*, alternance alphabétique, lorsqu'il y a insertion d'une lettre d'un alphabet dans l'autre (textes en latin avec insertion de lettres grecques).

Les alternances de langues à l'écrit : éléments de description

La description des textes en langue mixte emprunte à celles des phénomènes de contact de langues à l'oral, elle ne dispose pas d'un cadre théorique distinct. Un certain nombre d'études applique les modèles descriptifs construits à partir de données orales, que les analyses soient davantage centrées sur les phénomènes structurels d'alternances (utilisant les modèles de Joshi ou Poplack, en termes de contraintes, ou le *matrix language frame* de Myers-Scotton), ou qu'elles abordent la question d'un point de vue sociolinguistique (utilisant le *markedness model* de Myers-Scotton ou l'approche sociolinguistique de Gumperz ; voir, ici même, « Alternances et mélanges codiques »). Ainsi Miller (2001), sur un corpus médiéval en hébreu et castillan, aborde son texte à travers les analyses de Poplack, Joshi et Myers-Scotton. Mendieta-Lombardo et Cintron (1995) utilisent le *markedness model* pour décrire des choix de langues dans la poésie bilingue chicano.

Spécificités de l'écrit : ressources spatiales et graphiques

Contrairement à l'oral, l'écrit ne se déploie pas temporellement et linéairement, mais peut exploiter toutes les ressources de la spatialisation, et ceci quel que soit le support. La prise en compte de la spatialisation permet d'opposer, aux textes de forme bloc, les textes qui adoptent une forme liste ou une forme tableau. Elle permet par ailleurs de distinguer les deux espaces textuels que sont d'une part le corps du texte et d'autre part le paratexte (marges, titres, légendes d'images). En prenant en compte ces différents espaces textuels, Graedler (1999) distingue ce qu'elle nomme les alternances codiques « intégrées » (*embedded code switching*), qui apparaissent dans le corps du texte, et les alternances codiques qu'elle nomme « libres » (*free*), qui apparaissent en position extérieure par rapport au corps du texte. Cette distinction est propre à l'écrit et ne recoupe pas de phénomène oral.

Outre la spatialisation, les différents outils graphiques sont des ressources propres à l'écrit. L'une de ces ressources peut être le recours à des alphabets différents dans le corps d'un même texte. Ainsi, sur un corpus en bulgare, écrit en

alphabet cyrillique, McClure (1998) repère des emprunts en anglais, tantôt graphiés en alphabet latin, tantôt en alphabet cyrillique. Elle émet l'hypothèse que l'alphabet utilisé peut permettre de repérer si l'on a affaire à un emprunt ou à un phénomène d'alternance codique (sur cette distinction, sur laquelle l'ensemble des linguistes travaillant ne s'accordent pas, voir, ici même, « Alternances et mélanges codiques »). En effet, des mots et phrases d'un usage très rare et qui pourraient ne pas être reconnus par des monolingues – ce qui permet de penser qu'ils ne sont pas des emprunts – apparaissent en alphabet cyrillique. D'autres, comme *TV*, qui est clairement un emprunt, sont toujours écrits en alphabet latin. On peut ici parler d'« exploitation de l'impact visuel de l'apparence étrangère (« exploitation of the visual impact of foreign appearance », Graedler, 1999, p. 341).

Dans le même ordre d'idées, les choix de graphie ou d'orthographe peuvent avoir une pertinence dans l'analyse de textes plurilingues. L'étude de Sebba (2000) illustre bien ce phénomène. Elle porte sur des pratiques d'écriture qui mêlent anglais et créole de la Jamaïque (dit créole à base lexicale anglaise) et rend compte de choix graphiques de transcription du créole (alors qu'il n'existe aucune orthographe standard largement diffusée de ce créole) comme choix permettant de souligner la différence entre créole et anglais (choix d'une graphie éloignant les mots créoles de leur source possible anglaise). Le changement de typographie, ou de type d'écriture, dans le cas des écrits manuscrits, peut être pertinent également, comme dans le corpus analysé par Mbodj-Pouye, Van den Avenne (2007), où le bambara est écrit en graphie scripte et en minuscules et le français en graphie cursive. Ces usages de types d'écriture distincts selon les langues ont été repérés sur des corpus en ancien anglais et latin (Scraggs, 1974, p. 43).

Enfin, le scripteur dispose d'outils graphiques diacritiques qui lui permettent de mettre en scène graphiquement la différences des langues : guillemets, italique, signes de ponctuation divers (notamment différents signes de mise en équivalence permettant de donner des traductions : signe égal, deux-points, flèche ; sur l'usage de ces différents outils, voir Mbodj-Pouye, Van den Avenne, 2007, p. 105-106).

Alternances de langues et genres

On pourrait formuler comme hypothèse a priori que, du fait que la variation diamésique (écrit / oral) est souvent corrélée à une variation de niveau de langue, l'écrit contiendrait moins de formes de variations non standard, et que, si l'on considère les formes linguistiques mixtes comme des formes non standard, il y aurait moins de formes mixtes à l'écrit. On observe cependant qu'il est nécessaire de prendre en compte la variation dans le registre, c'est-à-dire la variation entre genres de l'écrit. On ne peut traiter de l'écrit imprimé comme on traite des écrits ordinaires : correspondances, journaux intimes, écrits du quotidien (listes de courses, notes, etc.). Ainsi, on a pu montrer que les lettres personnelles sont très proches du registre de

la conversation (Biber, 1988, p. 167), et qu'elles contiennent davantage de formes mixtes ou d'alternances.

Certains écrits sont le lieu privilégié de l'exhibition de formes mixtes, ainsi la chanson, genre que l'on pourrait dire « intermédiaire » : écrit mais produit pour l'oral (Stølen, 1992).

Par ailleurs, dans certains cas, le changement de code linguistique peut être analysé comme accompagnant un changement de genre. Dans l'étude que propose Blommaert (1999) du récit autobiographique écrit par Julien, ancien employé de maison d'une famille belge au Zaïre (actuel République démocratique du Congo), il rend compte du fait que le récit est écrit en swahili et français, avec très peu de traces d'interférences, alternances intraphrastiques ou mixtes, et que le swahili est reservé au récit proprement dit, alors que le français rend compte d'un glissement vers le genre épistolaire.

Enfin, le genre des textes envisagés peut influer sur les types d'alternances codiques rencontrées (interphrastique *vs* intraphrastique). Ainsi, Graedler (1999) observe sur son corpus écrit (corpus de presse et corpus de lettres personnelles mettant en jeu norvégien et anglais) une prédominance de l'alternance codique interphrastique dans le corpus de presse et une prédominance de l'alternance codique intraphrastique dans le corpus de lettres personnelles.

Fonctions sociolinguistiques de l'alternance de langues à l'écrit

Les alternances de langues peuvent être décrites d'un point de vue fonctionnel et pragmatique, en se référant aux analyses de Gumperz (1982) et Romaine (1995). Le changement de code peut servir à la caractérisation du scripteur ou inscrire le texte dans un arrière-plan culturel spécifique. La ressource sémantique que constitue le contraste de code, bien décrite par Gumperz (1982) sur des corpus oraux, est également ressource à l'écrit. Un certain nombre de fonctions sont ainsi attestées : réitération, citation. Le changement de code peut ainsi accompagner un changement discursif et/ou énonciatif : le passage du texte à son commentaire par exemple (voir Mbodj-Pouye, Van den Avenne, 2007). Différentes langues peuvent être assignées à différents domaines dans un même texte, ainsi des recettes médicales en moyen anglais décrites par Voigts (1996), accompagnées de formules magiques en latin.

Le changement de langue à l'écrit peut être marqué par une forme de réflexivité linguistique (traduction, glose méta-énonciative, mise à distance...), du fait notamment de l'intentionnalité plus grande qui marque l'écrit par rapport à l'oral. Les alternances de langue à l'écrit seraient ainsi davantage « conscientes » alors que les phénomènes d'alternance à l'oral ont souvent été décrits (par Haugen ou Blom et Gumperz) comme non conscients.

Domaines, exemples

Contacts de langues et nouvelles technologies : contraintes et innovations

La variété de langue utilisée pour la communication médiatisée par les nouvelles technologies, appelée globalement « communication électronique » (*email*, *chat*, SMS), est parfois décrite comme de l'« écrit oral » (Anis, 1998). Elle est fortement marquée, quelle que soit la langue observée, par de nombreux emprunts à l'anglais, devenu de fait la lingua franca de la communication sur Internet. Cette présence de l'anglais a été étudiée sur des corpus francophones notamment par Pierozak (2003).

Les variétés de langues utilisées pour la communication électronique sont caractérisées par des usages graphiques particuliers – abréviations, *smileys* – plus ou moins stabilisés. Une étude comme celle de Feussi (2007) rend ainsi compte d'une forte variation graphique des usages dans la communication électronique en français au Cameroun (usages de graphies dites anglicisantes *vs* graphies francisantes). Le propre de ce type de communication est également d'être contraint de s'adapter aux outils technologiques. Une étude d'Atifi (2007) sur des pratiques alternant français, anglais et arabe sur des forums de discussion au Maroc, permet ainsi notamment de mettre en avant la contrainte technique liée à l'usage du clavier dominant (alphabet latin) et à la difficulté pratique d'alterner graphie en alphabet latin et graphie arabe : l'arabe dans son corpus (sauf cas de citations du Coran, non pas réellement écrites mais copiées-collées) est très majoritairement translittéré en alphabet latin.

La communication électronique est très largement plurilingue, et son étude, un terrain particulièrement riche pour étudier différents phénomènes de contacts de langues. Depuis les années 1990, un nombre croissant d'études en linguistique s'intéresse aux pratiques émergentes d'écriture *via* la communication électronique, en contextes multilingues et diglossiques, et aux conséquences que peuvent avoir ces pratiques sur l'évolution formelle des langues tout autant que sur l'évolution de leur statut. On peut signaler différentes études, menées sur des phénomènes de contacts de langues, rendant compte de pratiques émergentes dans différentes aires linguistiques : contacts de langues dans les écrits d'expatriés originaires de l'Asie du Sud sur Usenet (Paolillo, 1996), usage alternant français et créole dans des corpus de *chat* (Mattio, 2003 ; Legeden et Richard, 2007) ; choix de langues dans les écrits de jeunes Égyptiens utilisant différentes formes de communication électronique (Warschauer, El Said et Zohry, 2002) ; présentation de soi dans des *emails* en grec (Georgakopoulou, 1997) ; négociation d'identité sur un forum de discussion au Japon (Matsuda, 2002) ; caractéristiques linguistiques du suédois utilisé pour le *chat* et les SMS sur téléphone portable (Hård af Segerstad, 2002).

Écriture littéraire et pluralité des langues : l'hétérolinguisme

Parmi les textes produits en situation de plurilinguisme, les textes littéraires constituent un cas particulier non négligeable. Les situations de plurilinguisme ou contacts de langues ne produisent pas forcément des textes littéraires plurilingues. L'écrivain peut opérer un choix, parmi plusieurs langues. Ce choix d'une langue d'écriture littéraire dépend de facteurs divers : la compétence scripturale de l'écrivain (ce qui peut ne pas être lettré dans sa langue première, dont la langue d'écriture peut être différente de la langue qu'il pratique quotidiennement à l'oral, pour des raisons qui tiennent à la situation sociolinguistique de l'espace où il a été socialisé à l'écrit) ; la compétence supposée du lectorat (qui peut être aussi une manière de choisir un lectorat). L'écrivain peut également avoir une activité d'écriture littéraire en plusieurs langues, en pratiquant notamment l'autotraduction – on peut citer les deux textes de l'écrivain haïtien Frankétienne : *Dézafi*, écrit en créole, et *Les affres d'un défi*, écrit en français, ou ceux d'Axel Gauvin : *Quartier trois lettres / Kartye Trwa Let*. L'écrivain, enfin, peut user de différentes langues au sein d'un même texte, selon une pratique de mise en scène d'un *hétérolinguisme*, pour reprendre un terme introduit par Rainier Grutman (1997), dont l'usage s'est spécialisé dans le domaine des études littéraires, et qu'il définit ainsi : « Par hétérolinguisme [...], j'entendrai la présence dans le texte d'idiomes étrangers, sous quelque forme que ce soit, aussi bien de variétés (sociales, régionales ou chronologiques) de la langue principale » (Grutman, 1997, p. 37).

L'existence de textes littéraires mettant en scène plusieurs langues ou plusieurs variétés d'une même langue est attestée à époque ancienne, et dans différentes aires culturelles et linguistiques. La critique littéraire s'y intéresse depuis les années 1970 (voir Forster, 1970, par exemple), et les linguistes également, dont certains ont tendance à utiliser le corpus littéraire comme une « sorte d'archive linguistique d'accès aisé » (Beniamino, 1997, p. 35). L'un des enjeux de l'hétérolinguisme pour les écrivains peut être l'appropriation. Ce terme désigne, dans la terminologie de la critique littéraire postcoloniale (voir Aschcroft, Griffiths et Tiffin, 1998), un phénomène linguistique d'adaptation – sémantique, lexicale, phonétique – d'une langue, à l'expression de concepts qu'elle n'énonce pas dans son emploi standard initial. Elle concerne les langues de la colonisation, français et anglais notamment, telles qu'elles sont utilisées par des écrivains issus des anciens empires coloniaux (on peut citer des auteurs aussi différents que Salman Rushdie, Wole Soyinka ou Ahmadou Kourouma). Une autre approche concerne l'usage et l'intégration de *xénismes* (soit le recours à un mot « étranger » qui se mêle à la langue de la narration) dans un texte donné, et particulièrement dans le roman colonial (Van den Avenne, 2007), le récit de voyage et plus largement les romans ethnographiques. Dans ce type d'écrits, les xénismes constituent comme l'indique Montalbeti des « opérateurs d'authenticité, ils introduisent dans le texte de la couleur locale [...] ils font preuve. » (Montalbeti,

1997, p. 170, citée par Magdelaine, 2004, p. 115). De même dans les littératures dites émergentes (ou littératures postcoloniales écrites dans une langue occidentale, par des écrivains dont elle n'est pas la langue première), le romancier, s'exprimant dans une langue seconde pour exprimer son univers culturel, fait un travail de médiation « proposant une forme de rapport entre les langues qui au niveau lexical, opère selon les modalités de l'intertextualité, faisant jouer sous une langue les éléments et signifiants d'une autre » (Magdelaine, 2004, p. 114).

Une typologie des différents procédés de mise en scène de l'hétérolinguisme peut être faite (pour une approche synthétique et typologique des différents outils permettant d'appréhender les textes hétérolingues, voir Suchet, 2009). On distinguera ainsi deux types de phénomènes de coexistence des langues :

– Une coexistence hiérarchisée d'un point de vue énonciatif : la langue de l'instance narratrice accueille la ou les langues autre(s), présente(s) uniquement dans les paroles rapportées ;

– Une coexistence hiérarchisée d'un point de vue linguistique, où une langue que l'on peut dire matrice – sur des critères statistiques – accueille une ou d'autres langue(s).

Ce type d'approche en termes de hiérarchisation des codes peut être mis en relation avec une approche en termes de diglossie du phénomène. On considérera alors qu'il y a reproduction, ou mise en scène, dans le texte littéraire, d'un schéma diglossique, soit dans les choix énonciatifs, soit dans les choix linguistiques (voir, ici même, « Diglossie », pour des précisions sur la notion de *diglossie littéraire*).

Le travail linguistique et stylistique de mise en coprésence des langues peut prendre différentes formes. Chantal Zabus (1991), à partir d'un corpus de romans africains en langue française et en langue anglaise, distingue différents procédés qu'elle nomme et décrit ainsi : le rembourrage (*cushionning*) ou adjonction qui met en présence des doublets en apposition (un mot dans la langue d'écriture apposé à un mot en langue étrangère), la glose ou contextualisation, où il s'agit d'insérer le mot en langue étrangère dans un contexte où il s'auto-explique, et la relexification (terme qu'elle emprunte à la créolistique en lui faisant subir un fort changement de sens), qui correspond à la création d'un calque, lexical ou syntaxique.

Pour finir, on peut souligner le fait que l'étude des contacts de langues à l'écrit est un domaine de recherche émergent, qui se constitue à partir de travaux empruntant à des disciplines différentes (anthropologie, linguistique, sciences des textes), en confrontant des pratiques d'écriture très diverses (écrits ordinaires, journalistiques, paralittéraires et littéraires).

Concepts et notions associés

Colinguisme

Le terme de « colinguisme » et la notion qui y est attachée ont été introduits par Renée Balibar, à partir de son ouvrage *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, publié en 1985. Ce terme désigne l'association institutionnelle de certaines langues écrites, en particulier certaines associations historiques de langues écrites, pour faciliter la communication et les échanges entre individus politiques, c'est-à-dire entre partenaires légitimes, dont les langues sont étrangères les unes aux autres. Ces associations sont le produit d'un enseignement et d'une politique. On peut citer différents exemples. Le système scolaire français associe la langue française nationale à un certain nombre de langues étrangères ou anciennes, dont la liste est fixée par la loi et dont les modalités d'enseignement sont déterminées. Certains supports peuvent être le lieu d'expression de formes de colinguisme ; ainsi, en France, les panneaux de signalisation bilingues (français / langues régionales), par un usage précis de normes typographiques (caractères gras *vs* maigres), par la disposition des noms (l'un au-dessus de l'autre), symbolisent le statut respectif des communautés. On peut également décrire le colinguisme institué pour l'ONU, qui définit les langues officiellement représentatives des États-nations et fixe les modalités des travaux de concertation.

Balibar distingue deux types de colinguisme, l'un qu'elle nomme « fermé » lorsqu'il tend à protéger les privilèges des lettrés, l'autre qu'elle nomme « ouvert » lorsqu'il tend à surmonter l'inégalité des moyens d'expression.

Digraphie

On doit l'introduction du terme *digraphie* à Ian Dale (1980) ; il désigne l'usage de deux ou plusieurs systèmes d'écriture pour représenter la même langue (ou différentes variétés de la même langue). On distingue les cas de *digraphie synchronique*, lorsque que plus d'un système d'écriture sont utilisés simultanément pour la même langue, des cas de *digraphie diachronique*, lorsque que plus d'un système d'écriture sont utilisés successivement dans le temps pour une langue donnée. Ce terme de *digraphie* peut être considéré comme l'équivalent, concernant l'écriture, du terme de diglossie, introduit par Ferguson (voir, ici même, « Diglossie »).

On doit distinguer les cas de digraphie des cas de translittération ou transcription, lorsque par exemple un texte écrit en anglais et citant du grec le translittère en alphabet latin. Ces cas apparaissent lorsque des éléments d'une langue doivent être donnés à lire à des personnes qui parlent ou lisent une autre langue, dans un autre système d'écriture. Le phénomène de digraphie ne concerne quant à lui que les situations impliquant des locuteurs d'une seule et même langue.

On peut pointer tout d'abord des situations de digraphie « séquentielle », pour reprendre un terme de DeFrancis (1984), dans un article qui fait autorité et sur lequel je m'appuierai ici. Cette première catégorie peut être appliquée aux cas où des réformes linguistiques s'accompagnent d'un changement de graphie. Ainsi, l'écriture du turc est passée d'un système utilisant la graphie arabe à un système latinisé dans les années 1920. De même, de nombreuses langues de l'Asie centrale ont connu plusieurs changements dans leur système d'écriture, de la graphie arabe à la graphie latine, jusqu'à l'usage de l'alphabet cyrillique. On voit alors coexister des corpus de textes dans plusieurs systèmes graphiques, les textes les plus anciens dans une graphie distincte des textes postérieurs aux réformes.

Dans les périodes de transition d'un système d'écriture à l'autre, on peut observer des cas de digraphie séquentielle qui se stabilisent un moment en digraphie synchronique. Cela a été le cas avec l'écriture de l'ancienne Égypte, décrit par Dale ; l'égyptien a été écrit pendant une période longue avec trois types de graphie, différenciées selon l'usage : hiéroglyphique, hiératique et démotique. Historiquement, les hiéroglyphes sont les plus anciens ; peu à peu, une graphie cursive, dite hiératique, a pris de l'importance pour les écrits non monumentaux ; de cette graphie s'est développé le style, encore davantage cursif, connu sous le nom de démotique. Une spécialisation des différentes graphies a pu être observée, qui peut être considérée comme un parallèle strict des fonctions hiérarchisées des langues dans un système diglossique, tel qu'il a pu être décrit par Ferguson. Les hiéroglyphes étaient utilisés pour les inscriptions monumentales et les textes d'un statut rituel ; le hiératique était utilisé par les prêtres pour l'écriture de la littérature et les textes religieux ; le démotique, pour la vie quotidienne.

D'autres situations, marginales comme les précédentes, sont catégorisées par DeFrancis comme des cas de « digraphie concurrente », ainsi qu'il désigne les cas de la Corée et du Japon, qui mettent en compétition des caractères empruntés au système chinois et une écriture alphabétique (dite hangul en Corée) ou un syllabaire (dit kana au Japon).

Il y a cependant peu d'exemples dans le monde où une langue est écrite de façon régulière selon deux alphabets, les exemples les plus célèbres étant ceux du serbe et du croate (le serbe étant écrit dans l'alphabet cyrillique, le croate dans l'alphabet latin), et de l'hindi et de l'ourdou (devanagari / écriture perso-arabique ; Trager, 1974). Ces cas peuvent prêter à discussion : Trager, ainsi que le pointe DeFrancis, traite ces deux paires de noms de langues comme désignant des langues identiques, sur la base de considérations purement linguistiques (similarités phonologiques, lexicales, syntaxiques et intercompréhension entre les différentes formes parlées). Les locuteurs, cependant, selon des considérations plus sociolinguistiques, pourrait-on dire, considèrent ces paires comme des langues distinctes. Ce qu'il est intéressant de pointer ici, c'est comment la différenciation graphique peut être vue comme un outil de la différenciation linguistique, selon des critères davantage extra- (ou

socio-) linguistique. Les systèmes d'écriture peuvent de façon très explicite se charger de fonctions identitaires, ainsi dans le cas du serbo-croate, où l'alphabet latin se trouve associé à la religion catholique dominante chez les Croates, et l'alphabet cyrillique, associé à la religion orthodoxe dominante chez les Serbes, ou, dans le cas de la distinction entre hindi et ourdou, qui recoupe grossièrement une distinction entre hindouisme et islam. Ainsi, la diffusion de certains systèmes d'écriture a pu aller de pair historiquement avec la propagation de certaines religions, fondées sur des usages de l'écrit. La rivalité entre entreprises missionnaires des deux types de christianisme (orthodoxe et catholique) se voit dans les alphabets employés par les Slaves : dans les zones orthodoxes est utilisé l'alphabet cyrillique (Ukraine, Bulgarie, Macédoine) ; dans les zones catholiques, les langues sont écrites en alphabet latin (polonais, tchèque, slovaque).

Le dernier cas traité par DeFrancis dans son article est un cas de digraphie « émergente » ; il concerne la Chine et sa réforme de l'écrit (*Wenzi Gaige*). Ce qui est intéressant dans ce cas, c'est que, contrairement aux cas serbo-croate et hindi-ourdou, les locuteurs natifs considèrent bien souvent comme dialectes d'une même langue des parlers qui, selon des critères linguistiques, sont des langues distinctes, comme le cantonais et le mandarin. Le système d'écriture, identique pour des langues différentes, et plus précisément fondé sur le mandarin ou putonghua, a pu dans ce cas avoir un rôle unificateur, selon une définition « writing-oriented » de la langue (donnant à l'écriture un rôle prépondérant), comme l'écrit DeFrancis (1984, p. 63). En 1958 a été adopté un système alphabétique, appelé pinyin, basé sur l'alphabet latin. Les caractéristiques sur cette digraphie émergente sont telles qu'elles doivent être considérées, comme le pointe DeFrancis, comme parallèles à celles décrites par Ferguson concernant la diglossie. Les caractères chinois sont une forme plus prestigieuse que l'écriture pinyin, et les deux systèmes peuvent être hiérarchisés en haut (H) et bas (B), de la même façon que peuvent être hiérarchisées en langue haute (H) et langue basse (B) deux variétés selon le schéma diglossique. Les fonctions des deux systèmes d'écriture sont également spécialisées, les caractères chinois gardant le rôle de véhicule écrit de la littérature notamment.

On peut citer, parmi les travaux récents, la thèse de Stéphane Grivelet (1999), qui discute les différentes définitions de la digraphie et fait un état des lieux de la question.

Références

ADAMS John N., 2003, *Bilingualism and the latin language*, Cambridge University Press.

ANIS Jacques, 1998, *Texte et ordinateur : écriture réinventée*, Bruxelles, De Boeck Université.

ASCHCROFT Bill, GRIFFITHS Gareth et TIFFIN Helen, 1998 [1989], *The empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures*, New York, Routledge.

ATIFI Hassan, 2007, « Continuité et/ou rupture dans l'Internet multilingue : quelles langues parler dans un forum diasporique ? », *Glottopol*, n°10, p. 113-126. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol (18 juillet 2012).

BALIBAR Renée, 1985, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses universitaires de France.

BENIAMINO Michel, 1997, « Pour une poétique de la xénologie. À propos de la création lexicale dans la littérature franco-créole : comparaisons et hypothèses », *Études créoles*, vol. XX, n°1, p. 29-45.

BIBER Douglas, 1988, *Variation across speech and writing*, Cambridge University Press.

BLOMMAERT Jan, 1999, « Reconstructing the sociolinguistic image of Africa : grassroots writing in Shaba (Congo) », *Text*, vol. XIX, n°2, p. 175-200.

CHARTIER Roger, 1986, « Les pratiques de l'écrit », *Histoire de la vie privée. Tome III, De la Renaissance aux Lumières*, P. Ariès et G. Duby éd., Paris, Le Seuil, p. 120-148.

DALE Ian R., 1980, « Digraphia », *International journal of sociology of language*, n°26, p. 5-13.

CRYSTAL David, 2001, *Language and the Internet*, Cambridge University Press.

DEFRANCIS John, 1984, « Digraphia », *Word*, vol. XXXV, n°1, p. 59-66.

DURGUNOĞLU Aydin et VERHOEVEN Ludo éd., 1998, *Literacy development in a multilingual context. Cross-cultural perspectives*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.

EGLI Mirjam, 2003, « L'acquisition sauvage de la littératie par des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse : enjeux et potentiels sous-estimés », *Plurilinguisme. Enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs*, L. Mondada et S. Pekarek Doehler éd., Tübingen, Bâle, Francke Verlag, p. 165-78.

FEUSSI Valentin, 2007, « À travers textos, courriels et tchat : des usages de français au Cameroun », *Glottopol*, n°10, p. 70-85. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol (18 juillet 2012).

FORSTER Leonard, 1970, *The poet's tongue : multilingualism in literature*, Cambridge University Press.

GEORGAKOPOULOU Alexandra, 1997, « Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse : The style- and code-switches of Greek messages », *International journal of applied linguistics*, n°7, p. 141-164.

GRAEDLER Anne-Line, 1999, « Where English and Norwegian meet : codeswitching in written texts », *Out of corpora : studies in honour of Stig Johansson*, H. Hasselgard et S. Oksefjell éd., Amsterdam, Rodopi, p. 327-343.

GREGORY Eve et WILLIAMS Ann, 2000, « Work or play ? Unofficial literacies in two East London communities », *Multilingual Literacies,* M. Martin-Jones et K. Jones dir., Philadelphie, John Benjamins.

GRIVELET Stéphane, 1999, *La digraphie : changements et coexistences d'écriture*, thèse de doctorat en sciences du langage, université Montpellier-3 Paul-Valéry.

GRUTMAN Rainier, 1997, *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIX^e siècle québécois*, Québec, Fides.

GUMPERZ John, 1982, *Discourse strategies*, Cambridge University Press.

HÅRD AF SEGERSTAD Ylva, 2002, « Effects of mobile text messaging on the Swedish written language. Human adaptability made visible ? », *Proceedings of cultural attitudes towards communication and technology 2002*, F. Sudweeks et C. Ess éd., université de Montréal, p. 355-360.

HAUGEN Einar, 1952, « The impact of English on American-Norwegian letter writing », *Studies in honor of Albert Morey Sturvenant*, Lawrence, University of Kansas Press, p. 76-102.

HAWISHER Gail E. et SELFE Cynthia L. éd, 2000, *Global literacies and the world-wide web*, Londres, Routledge.

HEATH Shirley Brice, 1983, *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press.

KRESS Gunther, 2003, *Literacy in the new media age*, Londres, Routledge, « Literacies ».

LEDEGEN Gudrun, RICHARD Mélissa, 2007, « *Jv me prendre un bois monumental the wood of the century g di*. Langues en contact dans quatre corpus oraux et écrits "ordinaires" à la Réunion », *Glottopol*, n° 10, p. 86-100. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol (18 juillet 2012).

MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO Valérie, 2004, « Ethnotexte et intertextualité : la mise en scène des représentations culturelles dans les « romans ethnographiques », *Univers créoles 4, Contes et romans*, V. Magdelaine-Andrianjafitrimo et C. Marimoutou éd., Paris, Anthropos, p. 93-145.

MARTIN-JONES Marilyn et JONES Kathryn éd., 2000, *Multilingual literacies : reading and writing different worlds*, Amsterdam, John Benjamins.

MATSUDA Paul Kei, 2002, « Negotiation of identity and power in a Japanese online discourse community », *Computers and composition*, vol. XIX, n° 1, p. 39-55.

MATTIO Véronique, 2003, « Ou c ki ? Identité et communication sur Internet. L'exemple du salon DOM-TOM de Caramail.fr », *Études créoles*, vol. XXVI, n° 1, p. 131-156.

MBODJ-POUYE Aïssatou, 2007, *Des cahiers au village. Socialisations à l'écrit et pratiques d'écriture dans la région cotonnière du Sud du Mali*, doctorat de sociologie et anthropologie, université Lumière Lyon-2. En ligne : http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/lyon2/2007/mbodj_a (18 juillet 2012).

MBODJ-POUYE Aïssatou, VAN DEN AVENNE Cécile, 2007, « *C'est bambara et français mélangé*. Analyser des écrits plurilingues à partir du cas de cahiers villageois recueillis au Mali », *Langage et société*, n° 120, p. 99-127.

——, 2012, « Vernacular literacy practices in present-day Mali », *Language mixing and code-switching in writing. Approaches to mixed-language written discourse*, M. Sebba, S. Mahootian, C. Jonsson éd., New York, Londres, Routledge.

MCCLURE Erica, 1998, « The relationship between form and function in written national language – English codeswitching : Evidence from Mexico, Spain and Bulgaria », *Codeswitching worlwide*, R. Jacobson éd., Berlin, Mouton de Gruyter, p. 125-150.

MENDIETA-LOMBARDO Eva, CINTRON Zaida A., 1995, « Marked and unmarked choices of code switching in bilingual poetry », *Hispania*, vol. LXXVIII, n° 3, p. 565-572.

MILLER Elaine, 2001, « Written code switching in a medieval document : a comparison with some modern constraints », *Canadian journal of linguistics (Revue canadienne de linguistique)*, vol. XLVI, n° 3-4, p. 159-186.

MONTALBETI Christine, 1997, *Le voyage, le monde et la bibliothèque*, Paris, Presses universitaires de France, « Écriture ».

PAOLILLO John C., 1996, « Language choice on soc. culture. punjab », *Electronic journal of communication*, vol. VI, n° 3. En ligne : http://www.cios.org/EJCPUBLIC/006/3/006312.HTML (18 juillet 2012).

PIEROZAK Isabelle, 2003, « Contacts de langues sur Internet : collisions / collusions ? », *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, J. Billiez éd., Paris, L'Harmattan, « Espaces discursifs », p. 177-189.

ROMAINE Suzanne, 1995, *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
RUDIN Ernst, 1996, *Tender Accents of Sound : Spanish in the Chicano Novel in English*, Tempe : Bilingual Press.
SCHENDL Herbert, 2002, « Mixed-language texts as data and evidence in English historical linguistics », *Studies in the history of the English language : a millennial perspectives*, D. Minkova, R. Stockwell, Berlin, Mouton De Gruyter, « Topics in English linguistics », p. 51-78.
SCRAGGS Donald G., 1974, *A history of English spelling*, Manchester University Press.
SCRIBNER Sylvia, COLE Michael, 1981, *The psychology of literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
SEBBA Mark, 2000, « Writing switching in British Creole », *Multilingual literacies : reading and writing different worlds*, M. Martin-Jones et K. Jones éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 171-187.
SEBBA Mark, MAHOOTIAN Shahrzad et JONSSON Carla éd., 2012, *Language Mixing and Code-Switching in Writing. Approaches to Mixed-Language Written Discourse*, New York / Londres, Routledge.
STØLEN Marianne, 1992, « Codeswitching for humor and ethnic identity : written Danish-American occasional songs », *Journal of multilingual and multicultural development*, n° 13, p. 215-228.
STREET Brian, 1984, *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press.
SUCHET Myriam, 2009, *Outils pour une traduction postcoloniale. Littératures hétérolingues*, Paris, Archives contemporaines.
TRAGER George L., 1974, « Writing and writing systems », *Current trends in linguistics*, n° 12, La Haye, Mouton, p. 373-496.
VAN DEN AVENNE Cécile, 2005, « Passer d'un monde à l'autre, d'une langue à l'autre – lecture de deux incipits d'Ahmadou Kourouma », *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*, M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte, D. Moore éd., Lyon, ENS Éditions, p. 237-246.
—, 2007, « Petit nègre et bambara. La langue de l'indigène dans quelques œuvres d'écrivains coloniaux en Afrique occidentale française », *Citer la langue de l'autre. Mots étrangers dans le roman, de Proust à Sebald*, D. Perrot-Corpet, C. Queffélec éd., Presses universitaires de Lyon, p. 77-95.
VOIGTS Linda Ehrsam, 1996, « What's the word ? Bilingualism in late-medieval England », *Speculum*, n° 71, p. 813-826.
WAGNER Daniel A., 1993, *Literacy, culture, and development. Becoming literate in Morocco*, Cambridge University Press.
WARSCHAUER Mark, EL SAID Ghada R., ZOHRY Ayman, 2002, « Language choice online : globalization and identity in Egypt », *Journal of computer mediated communication*, vol. VII, n° 4. En ligne : http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue4/warschauer.html (18 juillet 2012).
WENZEL Siegfried, 1994, *Macaronic sermons : bilingualism and preaching in late-medieval England*, Ann Arbor (Michigan), University of Michigan Press.
ZABUS Chantal, 1991, *The African palimpsest : indigenization of language in the west african europhone novel*, Amsterdam, Atlanta, Rodopi.

10. FRONTIÈRES

Question(s) de frontière(s) et frontière(s) en question(s) : des isoglosses à la « mise en signification du monde »

ROBERT NICOLAÏ ET KATJA PLOOG

Prologue : frontières et phénomènes du monde

Décider de consacrer un chapitre au thème de la « frontière » dans un volume encyclopédique des termes et concepts consacrés à la sociolinguistique des langues en contact est sans doute une bonne idée. C'est aussi une gageure car, dans le même temps, force est de constater que ce thème possède la particularité de trouver matière à s'exemplifier dans tous les chapitres de ce volume. En effet, la question des frontières est pertinente, et finalement cruciale, dès lors qu'on envisage de rendre compte de l'un ou de l'autre des phénomènes ici abordés, qu'il s'agisse – pour prendre quelques titres de chapitres – de la catégorisation, de la diglossie, du continuum, de l'alternance codique, de l'acquisition des langues ou du bilinguisme en général, ou encore, de la construction des identités ou de l'élaboration des normes. Chacun de ces chapitres en lui-même est un exemple de traitement d'un phénomène de frontière, conceptuelle ou matérielle. Alors, concrètement, comment allons-nous aborder la question ? Dans un premier temps, nous partirons d'approches linguistiques pour lesquelles la notion de frontière est considérée comme une « réalité » linguistique, matérielle et potentiellement problématique dont on doit traiter – telles les isoglosses – pour aller vers une saisie davantage dépendante des choix des acteurs[1] de la communication, plus abstraite et plus dynamique. Dans un deuxième temps, nous proposerons une réflexion générale autour de la notion

1. Précisons tout de suite que parler de « choix » n'implique pas nécessairement que ce choix doive résulter d'une volonté explicite des acteurs qui l'actualisent.

de frontière en elle-même, et nous conclurons sur le lien étroit qui, à travers ses manifestations, la lie aux acteurs de la communication et à leurs représentations.[2]

Frontières linguistiques : émergence d'un concept des isoglosses à la mobilité communicative[3]

Dialectologie et géolinguistique

Aux origines de l'étude des frontières linguistiques

L'origine de la dialectologie se situe au XIX[e] siècle, ce qui ne veut pas dire que l'on ne s'est pas intéressé à la différenciation dialectale auparavant, comme peuvent l'attester, par exemple, les travaux régulièrement présentés à l'Académie de Berlin dans le siècle de Frédéric II par un auteur tel que l'abbé Denina (1731-1813), que l'on pourrait qualifier aujourd'hui de « paléo-dialectologue ». Dans un contexte sociopolitique où le débat s'articule autour de l'unité nationale et de la notion du *peuple*, la phase des considérations spéculatives sur l'origine du langage et des langues[4] touche à sa fin et l'on s'intéresse à nouveau à la description des faits langagiers, florissante au Siècle des lumières (voir la *Grammaire générale* de Beauzée de 1767 ; l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, 1751-1772). Les premières grammaires comparées font leur apparition, auxquelles la dialectologie naissante apporte un éclairage historique. Alors que le concept n'est pas né encore, la notion de la *frontière* linguistique est au centre de la polémique menant à la constitution de la discipline : le courant germanique, fort des acquis de la tradition néogrammairienne[5], postule l'existence de dialectes cohérents aux contours « nets », tandis que la tradition française, autour de Gaston Paris, convaincue de l'unité nationale, défend l'impossibilité de délimiter des dialectes dans des aires géographiques, en raison de l'hétérogénéité des parlers locaux.

C'est ainsi que Paris lance en 1888 le projet d'un atlas linguistique pour la France, avec pour objectif de permettre de visualiser la diffusion des traits linguistiques dans l'espace national – et non pas celui de localiser des patois. La philosophie positiviste,

2. La première partie de ce chapitre a été plus particulièrement rédigée par Katja Ploog et la seconde par Robert Nicolaï.
3. L'auteure remercie Alain Viaut pour sa relecture critique de cette partie. Les erreurs et simplifications abusives qui demeurent restent, bien entendu, de la responsabilité de l'auteure.
4. On citera la distinction entre langues organiques et mécaniques, avancée par Friedrich Schlegel (*Über die Sprache und Weisheit der Indier*, 1808), puis démentie par Wilhelm von Humboldt (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und seinen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, 1836).
5. Avec notamment, après les travaux précurseurs de Rasmus Rask (1787-1832), les travaux fondateurs de Jakob Grimm (1785-1863), Franz Bopp (1833-1847), la classification « génétique » des langues par August Schleicher (1853) et les lois d'évolution phonétique (la loi dite « de Verner » de 1875).

renforcée un peu plus tard par l'arrivée du structuralisme, contribue ainsi à définir la méthode *géolinguistique* : décrire – et seulement décrire – les faits linguistiques objectifs, relevés sur le terrain. Le lien avec l'espace géographique en ressort immédiatement : en répercutant les données obtenues sur une carte du territoire, on projette une sorte de « photographie aérienne » des aires de diffusion. Si la géolinguistique étudie la distribution spatiale des faits différentiels pour une langue donnée et établit des frontières linguistiques – trait par trait, mot par mot –, la dialectologie se consacre à l'étude des parlers locaux, en compilant des monographies pour un lieu donné.

La démarche même du recueil des données reposait sur un questionnaire (liste de mots et de phrases qui s'allongeait d'une enquête à la suivante), et l'enquêteur avait pour tâche d'éliciter les correspondances et les prononciations locales, transcrites phonétiquement sur le champ. Pour l'important *Atlas linguistique de France*, le relevé sur le terrain a été assuré par Edmond Edmont – retraité et dialectologue amateur passionné, formé par Jules Gilliéron – qui a sillonné la France entre 1897 et 1901 en huit missions. La représentativité des données recueillies est garantie par 639 points d'enquête situés à distance à peu près égale les uns des autres. Les critères ayant gouverné le choix des 735 informateurs ne sont pas explicités, mais les caractéristiques générales en sont les suivantes : 102 femmes seulement pour 637 hommes ; beaucoup d'informateurs sont des notables locaux ; tous les âges sont représentés. On notera que si cette répartition semble résulter d'un choix stratégique, il ne peut cependant être question d'échantillonnage.

Isoglosses et aires linguistiques

L'isoglosse, définie comme la « ligne séparant deux faits sur une carte d'atlas linguistique » (Gilliéron, 1902-1912), préfigure la *frontière* linguistique. Appliquée au cas français, l'isoglosse décrit les bipartitions du territoire en *aires* linguistiques – horizontales, obliques, ou en cloche – qui délimitent des espaces géographiques relatifs à un ou plusieurs faits linguistiques. Mais les aires dégagées rendent une image faussée de la réalité linguistique en ce qu'elles projettent une homogénéité certaine et rendent une image statique de la situation. Dès lors qu'aucune règle de changement (par exemple *c* > ʃ devant *a* ; chute de syllabes finales non accentuées) n'a été appliquée de manière systématique, ni sur le territoire intégral d'une aire linguistique définie, ni sur tous les mots, la « photographie » de ces aires obtenue par l'inscription sur la carte de frontières d'application d'une règle varie d'un trait à l'autre, d'un mot à l'autre. L'inscription des traits sur le territoire conduit ensuite à interpréter les aires comme compactes *vs* morcelées ou discontinues. En ce sens, le concept d'aire linguistique est périlleux si, idéalement, il n'est pas remis en perspective par la superposition de toutes les isoglosses… Par ailleurs, parmi les présupposés de cette conceptualisation des ensembles linguistiques, il y a celui d'un ensemble monolithique. Cela contribue à occulter d'autres phénomènes omniprésents tels le

contact de langues et la variation linguistique (liée ou non à ce contact), donnant ainsi l'illusion d'une entité finie et « étanche ».

Géolinguistique et diachronie

Il est tentant de remettre en perspective les isoglosses en y voyant une évolution progressive des usages sur le territoire, en identifiant les aires comme conservatrices *vs* innovantes *vs* périphériques. L'une des hypothèses concernant la diffusion des traits structurels dans l'espace consiste à projeter un mouvement centripète, sous forme de cercles concentriques de plus en plus larges ; ces cercles peuvent alors être interprétés a) comme frontières conjoncturelles, à valeur directionnelle, c'est-à-dire, comme limites d'extension d'un trait structurel *à un moment donné* ; ou, dès lors que la puissance de diffusion diminue en s'éloignant du centre, b) comme limites de diffusion finales d'un trait. En conséquence, les frontières spatiales peuvent être projetées sur les parlers eux-mêmes, alors classés comme plus ou moins conservateurs.

Par exemple, l'on trouve sur le territoire français les formes *quièvre*, *cabrette*, *bique*, *quèbe*, *chèbre*, *chabra*, *cabra* et *craba*, qui peuvent toutes (à part *bique*) être reconduites au latin *capra*, dont elles seraient issues après avoir subi plusieurs modifications phonétiques (Brun-Trigaud *et al.*, 2005, p. 46). Si l'on peut alors classer les mots comme étant plus ou moins proches phonétiquement de leur étymon latin (selon le nombre de modifications subies), rien ne permet d'affirmer cependant leur filiation : **capra* > *cabra* > *chabra* > *chèbre* > *chèvre*. En effet, les autres variantes n'appliquent qu'une partie des changements phonétiques et ne s'insèrent ainsi pas dans la « chaîne » (*quièvre*, *quèbe*, *cabrette*, *craba*), et le terme *bique* montre l'adoption possible d'un terme concurrent, issu d'une autre langue ou issu également du latin.

Aires linguistiques et contact

Comme le suggère la forme *bique* dans l'exemple de *chèvre*, les faits relevés dans une aire peuvent varier en ce que le trait / terme décrit par l'isoglosse est fréquemment doublé par un second trait / terme, d'origine allogène. La coprésence de deux termes engendre une concurrence, qui, à terme, peut se résoudre par la disparition de l'un des deux, ce qui peut se décrire comme le « déplacement historique des traits sur le terrain » (Brun-Trigaud *et al.*, 2005, p. 43). Ce qu'on appelle alors aujourd'hui le *bas latin* est en réalité un parler de contact, résultant d'une situation de contact à intensité relativement faible (le gros du peuple ne parlait pas latin) mais sur une durée très longue, de plus de cinq cents ans. La forme retenue est déterminée par la situation de contact caractéristique d'un endroit donné, fait illustré par des exemples comme celui de l'opposition *nonante* vs *quatre-vingt-dix* : alors que *nonante* est issu tout droit de la tradition romane (*nonaginta*), marquée par le système décimal, *quatre-vingt-dix* s'explique par le système duodécimal (4 × 20 + 10), en

vigueur dans la culture gauloise ; seules les aires périphériques ont préservé jusqu'à ce jour le terme roman.

Un autre exemple est celui de *cloche*, qui s'est imposé face à *campana* (utilisé en France jusqu'au XVI^e^ siècle et toujours vivant en italien, en espagnol et dans l'aire occitane) ; *campane* n'a pu se maintenir face à *cloche*, issu du bas latin *clocca*, terme importé par des missionnaires irlandais. L'étymon est aujourd'hui reconduit en breton (*kloh*) et en anglais (*clock*). Les étapes dans l'usage sont alors les suivantes : *signum* (lat. cl.) > **kloK* (celt.) > *clocca* (bas latin) > *cloche* (fr.) – mais la discontinuité de l'évolution est évidente dans la substitution du terme du latin classique par le terme celtique.

Géographie et sociologie des langues

Aires linguistiques et aires culturelles

L'exemple de *cloche* montre que le changement peut être abrupt, et précoce. Au contraire, l'on observe dans le cas de *jardin*, par exemple, qu'un terme peut être concurrencé, sur le territoire, par une multitude de termes aux origines diverses, et ce, sur de très longues périodes : *meix* ; *courtil* ; *ort-* ; *casau* ; *ouche* ; *verger* ; *jardin* (Brun-Trigaud *et al.*, 2005, p. 58). *Jardin* ne s'est finalement imposé qu'à la fin du XIX^e^ siècle, probablement à cause de sa diffusion comme modèle standard dans les écoles. Or, le terme était présent depuis longtemps sur un territoire plus vaste que ce que laisse penser la carte. Deux raisons peuvent être invoquées pour expliquer son maintien : la spécialisation sémantico-référentielle et/ou la pression du pouvoir en place. En effet, les termes alternatifs pouvaient comporter une spécialisation référentielle : par exemple, on plantait les fruits dans le *verger* et les légumes dans le *jardin* ; le terme *casau* focalise davantage sur l'espace privatif que sur la zone de culture. Un autre exemple illustrera cette dynamique : c'est le terme *chaise*, né au XVII^e^ siècle avec la signification qu'on lui connaît actuellement ; le terme plus ancien, issu comme *chaise* du latin *cathedra*, lui-même emprunté au grec, est celui de *chaire*, dont la signification présente une continuité remarquable depuis le latin, en renvoyant au lieu (symbolique) d'où l'on profère un discours public, par exemple « chaire universitaire » ou « chaire à prêcher » (Brun-Trigaud *et al.*, 2005, p. 76). Par ailleurs, le « jardin » ne représentait pas un symbole du pouvoir en place, ce qui a permis aux populations de maintenir plus librement les usages locaux. Le cas contraire est illustré par *cloche* et par *chaire* : ici, le pouvoir politique étant intimement lié au christianisme à partir du IV^e^ siècle[6], le vocabulaire lié aux pratiques cultuelles est davantage enclin à s'imposer rapidement aux populations.

Les deux hypothèses (spécialisation référentielle et expression du pouvoir en

6. La christianisation est précoce dans le pourtour méditerranéen (I^er^ et II^e^ siècles) et se propage en direction de l'ouest et du nord au III^e^ siècle.

place) sont complémentaires et montrent toutes deux que la dynamique des langues (l'adoption d'un nouveau terme tout comme le maintien de l'ancien) est déterminée par la vie sociale des usagers de ces langues.

Géographie des langues : la notion d'écologie

En tant que discipline proche de la géographie *linguistique* (et de la dialectologie), la géographie des langues semble avoir pour objet la documentation des modalités de la communication humaine dans l'espace et dans le temps. Mais contrairement à la géographie *linguistique*, qui établit les frontières internes des ensembles langagiers, le champ d'étude de la géographie des langues est l'*écologie* des langues (Ambrose et Williams, 1989 ; Hernandez-Campoy, 2001). En tant que branche de la géographie humaine, elle étudie le rôle des langues comme composante culturelle globale de l'écologie humaine (Pailhé, 2007). Les vecteurs de la dynamique des langues pour le géographe sont alors les hommes eux-mêmes, mais aussi leur production culturelle liée à la langue, les *textes*.

L'objectif de cette approche consiste à représenter les espaces sociaux selon leur homogénéité, leur cohésion interne, leur dynamique (expansion / régression territoriale) ou leur interaction avec d'autres espaces (Brunet, 1990-1996). Il s'agit alors de rendre compte de traits *généraux* afférents à une communauté en reconnaissant aux langues un rôle particulier dans la description. Ainsi, Breton (1983, p. 46) propose un schéma analytique pour les communautés humaines où la langue constitue, conjointement à la démographie et au territoire, un facteur fondateur du regroupement *ethnique*, qui, au cours du processus de son émergence, sera élaboré par une culture non matérielle, elle-même, par la suite, garantie par des institutions politiques. En corollaire, la démographie se trouve relayée par une stratification sociale, puis par une organisation sociale autour d'un centre ; le territoire sera marqué par une économie spécifique et organisé (rentabilisé) par un réseau urbain. La langue apparaît alors comme l'un des éléments primordiaux des systèmes sociaux.

De fait, la notion d'*écologie* a été réexploitée par la sociolinguistique dès la naissance de celle-ci. Haugen, en s'appuyant sur la sociologie urbaine et la phénoménologie (inspiratrice des sciences naturelles pour l'école de Chicago), définit l'écologie des langues de la manière suivante : un espace communicatif donné (tel la ville) peut être subdivisé en différents *domaines*, liant les actes langagiers à des fonctions sociales spécifiques (Haugen, 1972, p. 325-339). Le parallèle avec la dimension spatiale est ici plus ténu que pour le concept des *aires* linguistiques car, conformément à la tradition géolinguistique, les *aires* sont associées à des espaces géographiques véritables, alors que les *domaines* sont des espaces communicatifs qui ne sont pas nécessairement territorialisées.

Contiguïté géographique vs *proximité typologique et continuité historique*

Une autre approche consiste à proposer des regroupements des langues du monde par familles.[7] Cette démarche se justifie par le fait que certaines proximités typologiques trouvent leur origine dans la continuité historique (la « filiation »), qui peut être transcrite géographiquement : l'on délimite ainsi, par exemple, l'espace des langues indo-européennes, qui s'étend de l'Europe occidentale (voire de l'Amérique du Nord) jusque sur le subcontinent indien et comprend entre autres l'anglais, le russe, le persan, l'hindi ; la famille nigéro-congolaise regroupe plus de mille langues (dont le wolof et le yoruba) et inclut ou non – selon les descriptions – l'espace bantou ; la famille tupí constitue un ensemble fort hétérogène de plusieurs centaines de variétés linguistiques, dont l'aire recouvre une large partie du continent sud-américain, mais dont l'espace est discontinu puisque partagé et entrecoupé par la présence d'autre familles.

Mais ce principe de classement ne va pas sans poser des problèmes ; ainsi, mis à part une documentation très variable selon les cas, il se heurte au fait qu'il n'est pas apte à prendre en compte les contacts de langues (la superposition d'aires linguistiques typologiquement ou génétiquement distinctes), dimension pourtant fondamentale des évolutions diachroniques. Le meilleur exemple en est fourni par les langues créoles, qui, dans les typologies génétiques, forment une classe / famille à part, alors que leur proximité avec la langue base (la langue des populations colonisatrices dans le cas historique des créoles dont la base est une langue européenne) ne fait pas de doute : leur exclusion des familles linguistiques constitue une *mise en frontière* extrême.

La prise en compte d'un concept tel celui du *Sprachbund* (« fédération » ou « alliance » de langues) permet sans doute d'éviter l'écueil monogénétique inhérent au classement par familles en proposant le regroupement des langues par aires de convergence : la contiguïté géographique et la congruence typologique. Le terme *Sprachbund* a été forgé par Troubetzkoy, alors que la préoccupation autour de la mixité remonte à Schuchardt (1884), qui refuse d'opposer l'affinité (géotypologique) à la parenté (génétique). L'exemple le plus connu est l'ensemble balkanique, dans lequel on peut regrouper des langues comme l'albanais, le bulgare, le roumain, le grec, le macédonien et certaines variétés du serbo-croate, et qui forme un ensemble doté d'une cohésion typologique remarquable dont les éléments structurels principaux sont la postposition du déterminant nominal, le futur construit avec le prédicat modal correspondant à *vouloir* et l'absence de la catégorie infinitive.

Ce concept du *Sprachbund* semble permettre, en outre, d'expliquer la forte influence lexicale du chinois sur le japonais, alors que ces deux langues appartiennent à des familles distinctes : l'émergence d'un tel ensemble est en effet

7. Pour une discussion détaillée des classements génétiques et typologiques, voir, ici même, « Catégorisations ».

attribué à des contacts linguistiques intenses, fonctions des contacts humains. Il s'agit ainsi d'un concept parfaitement ancré dans l'écologie des langues. Après avoir longtemps été délaissé, on constate qu'il retrouve une nouvelle vie, le plus souvent sous la dénomination d'*aire de convergence linguistique*, auprès des chercheurs qui, aujourd'hui, s'intéressent aux effets du contact des langues. Les considérations contemporaines concernant l'existence en Europe d'un type linguistique moyen (*SAE* : *standard average European*), idée avancée par Benjamin Whorf, se situent néanmoins dans un cadre plus proprement typologique (Haspelmath, 2001), notamment dans le cadre du projet EUROTYP.[8]

L'historicité des pratiques linguistiques : territoires et communautés

Ce qui précède suggère que la diversité des pratiques sociales liées à la langue constitue l'enjeu majeur de la sociolinguistique actuelle. Une approche des langues comme *écologie* trouve son corollaire dans l'approche de Chaudenson (1977) ou de Mufwene (2001), qui tentent d'établir le conditionnement des dynamiques linguistiques par les dynamiques sociales. À partir du constat que les modèles structurels ayant servi à la constitution des langues créoles étaient des variétés non standard, Mufwene (2001) développe l'hypothèse que les caractéristiques de la dynamique de la communauté humaine expliquent les changements linguistiques observés. Ce principe (*founder principle*) prend donc appui sur l'hétérogénéité intrinsèque (mais divergente d'un cas à l'autre) des matériaux de construction, en accordant un rôle particulier à la langue fournissant la base lexicale (*lexifier*), mais en insistant sur sa variabilité et en incluant les apports allogènes (substrats notamment). L'établissement des contours sociodémographiques précis du contact de langues sur un territoire donné devient alors l'enjeu principal permettant de comprendre la dynamique observée. Les facteurs écologiques de l'évolution linguistique sont la compétition et la sélection (au moins partielle) d'alternatives ; implicitement, la base est alors la coexistence de plusieurs alternatives, et la variation. Mufwene (2001, p. 136) pose les données suivantes comme pertinentes pour l'établissement des contours de cette écologie :

- Les populations coprésentes et leurs proportions respectives ;
- Les langues coprésentes et leur diversité (caractéristiques typologiques) ;
- L'hétérogénéité de la langue base (variantes structurelles en concurrence) ;
- La sous-catégorisation ethnique et/ou socioprofessionnelle ;
- La variabilité (modification) des facteurs précédents au cours des différentes phases d'évolution linguistique.

8. Ekkehard König, 2010, « Das EUROTYP Projekt », *Handbuch der Eurolinguistik*, Uwe Hinrichs éd., Wiesbaden, Harrowitz.

Diffusion des langues et aménagement du territoire

La géographie des langues recourt de manière privilégiée aux méthodes statistiques : la quantification des données humaines et linguistiques (recensements, enquêtes statistiques) est une phase indispensable, qui trouve son corollaire dans la représentation cartographique des données et les diagrammes. Dans cette perspective, on peut considérer que la géographie des langues prend appui sur les données dialectologiques en ce que le « calcul » des pratiques sociales des langues repose sur la connaissance des pratiques langagières au sens strict. L'on calculera, par exemple, le taux de véhicularité d'une langue en établissant une relation de proportionnalité entre les locuteurs qui ont une langue comme L2 et ceux qui l'ont comme L1 : de nombreuses langues locales, ethniques ou vernaculaires présentent un indice de véhicularité inférieur à 0,1, alors que les « grandes » langues (dites *véhiculaires*), comme l'anglais ou le persan, peuvent présenter des indices supérieurs à 10.

La géographie des langues fournit ainsi des outils précieux pour évaluer la vitalité des langues du monde (Wurm, 1996). En termes de développement et de diffusion, on distingue :

– Les dialectes primaires[9] et les parlers ordinaires (all. *Umgangssprache*) ;

– Les langues locales ou vernaculaires, à fonction *intra*communautaire, dont l'état d'avancement des description et standardisation est variable (Breton, 1983, p. 57 : *littérisation*), comme pour le bas allemand ou le breton ;

– Les langues véhiculaires (all. *Verkehrssprachen*), à fonction *inter*communautaire (interethnique, interrégionale, etc.), tel le quechua et le tupí en Amérique du Sud ou le djula et le swahili en Afrique ;

– Les langues nationales, dotées d'une historicité de par la reconnaissance, au sein d'une communauté, de la production culturelle en cette langue, ce qui la prédestine à devenir un moyen de communication privilégié pour la communauté (légiféré et diffusé de manière institutionnelle) ;

– Les langues internationales, dominantes ou encore universelles, ayant acquis une historicité dans la communication transcommunautaire, comme le français diplomatique au XIX^e^ siècle ou l'anglais et l'arabe de nos jours.

Cette classification met l'accent sur le lien qui existe entre la fonction sociale d'une langue dans une communauté donnée et son élaboration formelle ; une langue véhiculaire a ainsi toutes ses chances d'être reconnue comme langue nationale d'un territoire donné. La géographie allemande des langues (Kloss, 1967) propose à ce titre une catégorisation tripartite :

– L'*Ausbausprache* (« langue [obtenue par] élaboration ») représente le standard, obtenu par l'aménagement de la langue ; des exemples pour plusieurs *Ausbausprachen*

9. Cette notion semble chez Breton correspondre à la traduction de l'allemand *Mundart*, qui serait à mes yeux plus proche de *patois.*

d'un même ensemble linguistique sont le serbe et le croate, ou encore le hollandais et l'afrikaans ; la délimitation de la langue est donc explicitée par une différenciation *in vitro* par rapport à d'autres variantes (lectes) ;

– L'*Abstandsprache* (« langue par distance ») est la projection sociale (*in vivo*) d'un ensemble suffisamment distinct des autres ensembles pour valider la notion de langue comme moyen de communication original décrivant les limites d'une communauté humaine, tel le frison dans l'ensemble germanique ;

– La *Dachsprache* (« langue toit »), qui fédère différentes variétés géographiques, comme la variété dite « rumantsch grischun » par rapport à l'ensemble des dialectes romanches.

L'on notera que ces trois concepts ne sont pas exclusifs : l'*Abstandsprache* peut ou non être une *Ausbausprache* par ailleurs ; le portugais, l'espagnol, le danois et l'allemand en sont des exemples (une discussion plus approfondie de ces concepts est proposée, ici même, dans « Catégorisations »).

Vers une conception dynamique de la frontière linguistique

La gestion des espaces sociolinguistiques

On aura remarqué que la notion de *frontière* n'est pas dominante dans la discipline de la géographie des langues, bien que la représentation des données sur les cartes comme *aires* linguistiques dans l'espace physique constitue, de fait, une constante ; à l'extension géographique se superpose, comme le laisse penser la problématique de l'aménagement du territoire, une dimension supplémentaire, qui est celle de la correspondance – presque toujours partielle – entre aires administratives et aires linguistiques. Dès lors que les dispositifs administratifs prennent vie sur un territoire explicitement délimité, l'influence de cette gestion sur la diffusion des langues elles-mêmes est patente. On trouve là l'objet correspondant à celui de la macrosociolinguistique : la gestion *in vitro* des situations linguistiques au sein des ensembles humains définis (délimités) par les frontières administratives et par les échanges (*in vivo*) au sein de la communauté.

Dans l'espace francophone et plus spécifiquement en France, cette problématique est aujourd'hui largement développée par des courants sociolinguistiques soucieux de promouvoir les langues à diffusion restreinte, ce dont témoigne, à l'échelle européenne, la *Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires* du Conseil de l'Europe. À cet égard, Viaut (2004) met en exergue la tension latente entre exo- et endofrontières, qui influent les unes sur les autres et se conditionnent mutuellement à travers le crible de comportements et de représentations des communautés correspondantes. Lüdi (1994) envisage les frontières linguistiques tout d'abord comme lignes de démarcation entre groupes sociaux pour ensuite remarquer que

ces lignes sont des « objets » dynamiques en ce qu'elles fonctionnent comme lieux de rencontre, sans cesse redéfinis par les communautés.

Espaces urbains

Une branche du développement récent de la sociolinguistique trouve, du moins en partie, ses racines dans la géolinguistique : la sociolinguistique urbaine. La visée de cette approche consiste à fournir des explications à l'objet sociologique de la *ville*, en l'éclairant par l'analyse des interactions qui y ont lieu. Mais si « [...] le champ de la sociolinguistique urbaine n'est pas simplement l'objet d'étude (la ville), alors que pour les autres études sociolinguistiques (portant par exemple sur la variation sociale, sexolectale ou encore sur l'accommodation), la ville n'est qu'une manière de délimiter l'échantillon de population prise en compte »[10], l'un des focus est ici la sémiotique des espaces urbains : comment les locuteurs se représentent-ils le territoire urbain, quels concepts décrivent l'espace, où perçoivent-ils des frontières ? D'après Bulot (2001), « la sociolinguistique urbaine est une sociolinguistique en et de crise » : la ville se caractérise par une complexité humaine certaine (difficile à décrire pour les chercheurs), qui ne manque pas de générer des conflits (difficiles à gérer pour les citadins).

Selon Calvet (1993), l'école sociologique de Chicago apporterait à la sociolinguistique deux approches nouvelles, toutes deux liées à la dynamicité caractéristique des villes, à savoir, permettre de raisonner l'espace au-delà de la communication et de la dialectologie (les lieux / territoires se reconfigurent sans cesse par les mouvements des citadins) ; de raisonner la communauté dans son historicité (l'humain vient à la ville avec des projets d'avenir, mais il apporte avec lui son passé, culturel et linguistique, qu'il réinvestit dans la communauté). L'historicité linguistique des territoires urbains a été mise en évidence par la sociolinguistique anglo-saxonne, qui appréhende les dynamiques urbaines d'un point de vue plus variationniste, en s'appuyant sur les trois procès successifs du changement linguistique dégagés par Trudgill (1986) : la *koinéisation* (simplification des différents dialectes urbains en contact dans la ville et émergence d'un dialecte spécifiquement urbain), la *réallocation des variantes* dialectales (re- / sous-catégorisation sociale des variantes dialectales) et, enfin, le *nivellement* dialectal (développement d'un standard sur la base du dialecte urbain, qui exerce ensuite une pression croissante sur les dialectes traditionnels). En prenant appui sur cette approche, Lodge (2004) décrit la dynamique linguistique parisienne en postulant que ces phases de changement constitueraient le corrélat linguistique de l'histoire de l'urbanisation, autrement dit, de l'organisation spatiale et économique de la communauté urbaine.

10. Thierry Bulot (2001) dans la présentation éditoriale de « La sociolinguistique urbaine : une sociolinguistique de crise ? ».

La déspatialisation des territoires

L'approche géolinguistique (au sens très large) demeure par définition – fatalement, serait-on tenté de dire – ancrée dans une perspective spatiale, territorialisée, des contacts linguistiques ; dans le contexte social actuel qui comporte un certain nombre de vecteurs de « déspatialisation des territoires », la géographie sociale est conduite à promouvoir de plus en plus des concepts comme l'*espace* ou le *territoire vécu* (Di Méo, 1998). La ville, mis à part son hétérogénéité humaine et linguistique spécifiques, est définie comme un espace marqué par une densité importante des réseaux communicatifs (Milroy, 1980), où les individus se distinguent notamment par une mobilité particulière ; l'idée qu'un parler puisse être rattaché à un territoire déterminé – qu'un territoire à l'intérieur de l'espace urbain possède son propre parler – ne résiste guère aux observations.

L'objet d'étude est désormais la perception des frontières verticales dans l'espace communicationnel par le locuteur. Cette approche élargit le champ des frontières à l'étude des catégorisations sociolangagières, telles qu'elles sont rendues dans les discours épilinguistiques notamment. Bien qu'à l'origine davantage centrée sur la communauté linguistique, cette préoccupation remonte aux débuts de l'étude de la diglossie.

Bilan

Les premières approches constituaient des mises en frontières par les *linguistes*, dans le cadre d'une *linguistique du système* émergente (dialectologie et géolinguistique). Ensuite, la sociologie et la géographie des langues ont fourni les outils aux mises en frontières par les *institutions* dans le cadre de l'élaboration de politiques linguistiques – l'on pourrait appeler cette approche une *linguistique des communautés*. Enfin, les approches contemporaines se focalisent sur les mises en frontière par les *locuteurs* eux-mêmes, par la description de leurs *discours*, quotidiens ou épilinguistiques.

À peine un siècle après l'émergence du concept, un consensus semble se dégager en sociolinguistique autour du fait que les frontières linguistiques n'existent pas, du moins pas en tant que données « naturelles » : la réalité est complexe, polymorphe, hétérogène. Si la notion des *frontières* n'est pas pour autant caduque en linguistique, elle véhicule désormais des significations plus abstraites, avec un accent particulier sur son aspect dynamique, en ce que la sous-catégorisation sociale procède par « mises en frontières » consécutives.

Au final de sa courte vie de cent cinquante ans, la *frontière linguistique* s'est donc en quelque sorte « grammaticalisée », en passant du statut du phénomène observable dans l'espace à celui d'un véritable outil conceptuel pour la sociolinguistique.

Frontières en général : des traces matérielles, des représentations et des « acteurs »

L'excursus auquel nous venons de procéder, qui nous a conduit de la notion de frontière comme phénomène empiriquement observable, avec le concept d'isoglosse, à la notion de frontière comme outil potentiel pour rendre compte des dynamiques sociolinguistiques, nous permet maintenant d'avancer dans la réflexion.

On aura compris qu'avec la question des frontières, il ne s'agit pas d'illustrer une simple « notion », ni de présenter un « concept » que l'on aurait construit et dont on pourrait proposer une définition, faire la description, montrer les usages, affirmer ou contester la pertinence, retracer la genèse de l'émergence, l'historique et l'affinement des acceptions, l'extension des emplois, le domaine particulier des applications. Il ne s'agit de rien de cela. Les frontières sont tout simplement des « évidences »[11] et des « contraintes » inéluctablement inhérentes à toute perception de phénomènes, à toute manifestation de formes, à toute mise en signification d'événements.

Par rapport aux entités qu'elles cernent ou permettent de générer (objets, formes, représentations), elles sont des « nécessités de construction » liées à la compréhension du monde (linguistique ou non) : sur le plan physique, à travers des matérialités attestées (les frontières données comme susceptibles de distinguer les unes des autres les entités linguistiques : langues et formes dans les langues) ou sur le plan idéel, à travers des représentations construites et intersubjectivement objectivées (les frontières données comme susceptibles de distinguer entre des représentations structurales ou entre des représentations sociales). Les frontières sont toujours là. On peut, bien évidemment, en faire un objet d'analyse dans un contexte défini, mais c'est nécessairement dans le cadre d'un nouveau jeu de contraintes, et donc, d'un autre jeu de frontières, qu'on procède alors à leur saisie. Autrement dit, rendues à leur fonction de « nécessité de construction », elles constituent le *cadre* d'une analyse et sont ainsi aveuglées, « hors champ », mais elles peuvent être *objectivées* et elles autoriseront alors l'ouverture d'un questionnement à leur propos, sous réserve de (grâce à) l'élaboration d'un autre jeu de frontière qui fonctionnera comme *cadre* pour l'élaboration du questionnement envisagé.

Dans le même temps, perçues dynamiquement dans les *procès* qui les manifestent[12], elles sont dépendantes des *acteurs* et des *interprétants* que nous sommes

11. L'emploi d'« évidence » ne veut pas dire que « cela va de soi ». Cela veut simplement dire qu'à certains niveaux ou dans certains cercles – cela est donné comme « allant de soi ». En conséquence, le caractère d'« évidence » est soumis à l'analyse : il n'échappe pas à la nécessité de sa mise en question.
12. Qui entérinent leurs mises en forme, qui concrétisent leurs marques, qui développent les interprétations qu'elles entraînent et qui, éventuellement, contribuent à consolider les différenciations qu'elles traduisent, soit en tant qu'objectivation de ruptures soit, à l'inverse, en tant qu'affirmation de continuités.

face aux phénomènes du monde, ce qui veut dire qu'elles n'existent qu'en lien avec une modalité de prise en compte et de transformation des phénomènes dont nous sommes partie prenante : les frontières n'existent pas « pour soi ». À partir de là, elles sont déterminées par une histoire au sein de laquelle elles peuvent prendre du sens en étant éventuellement appréhendées, perçues, reconnues en termes de ruptures, de hiatus, de coupures, de limites, de répétitions ; autant de perceptions qui supposent la présence des acteurs dans la saisie des phénomènes considérés. C'est ainsi qu'elles sont dépendantes à la fois du monde dans son extériorité et de la perception que nous en avons, et c'est pourquoi les frontières, en dépit de leur matérialité, sont concernées essentiellement par nos « interprétations » et nos « choix d'interprétation » à propos des phénomènes du monde.

Lorsque – objectivées – elles sont concrètement appréhendées en tant que limites ou en tant que distinctions établies entre des phénomènes « objectivement » présentés comme allant de soi, les frontières sont reconnues, sanctionnées, acceptées comme des évidences matérialisées, elles ne sont pas contestées et fonctionnent, selon les cas, comme des *garde-fous* ou comme des *guides* en rapport avec la construction des formes, les représentations d'événements et les *constructions de sens* que les acteurs développent – stratégiquement ou non – dans le monde auquel ils participent. Elles peuvent être appréhendées soit dans une visée statique : on travaille sur leur matérialité ; soit dans une visée dynamique : on cherche à comprendre les procès de leur élaboration[13] ou bien on les utilise à des fins prospectives (ce qui est une autre façon de les appréhender). De fait, elles peuvent être appréhendées à travers plusieurs modalités d'étude qui, quoique situées sur des plans d'existence différents (questionnements sur leur *constat*, leur *interprétation*, leur *construction* et la *constitution des savoirs* corrélatifs), demandent, bien évidemment, que l'on prenne en compte l'activité et l'*activisme*[14] *des acteurs* qui ont « à faire » avec les phénomènes qui les actualisent.

On retiendra donc que les frontières font partie de la vie ordinaire : tout un chacun est conduit à les expérimenter. Matérielles ou conceptuelles, elles sont prégnantes et conditionnent la saisie, la lecture, la compréhension et la construction du monde dans lequel nous sommes inclus. Tout un chacun les détermine et se trouve déterminé par elles. Elles sont d'ailleurs intégrées dans l'arrière-plan métaphorique du sémantisme langagier ordinaire (« dépasser les bornes, les limites, la ligne blanche », etc.). Enfin, référé aux notions philosophiques de continuité / discontinuité et/ou de catégorie ; des Présocratiques à Foucault ou à Deleuze, le thème de la frontière est à la base de la constitution des savoirs et de la réflexion sur leur consti-

13. Ceux-ci sont constituants d'une formation de signes à partir de stigmates fonctionnalisés pour l'élaboration de significations « émergentes ». La *création de la frontière* est alors un objectif à atteindre, une matérialité à construire.

14. Par *activisme*, j'entends une activité volontaire orientée pour l'obtention d'un résultat particulier. L'activisme implique l'activité, mais le contraire n'est pas vrai.

tution. Pour conclure ces généralités, on dira que les frontières présupposent d'une part les *phénomènes* objectivables et d'autre part des *acteurs*[15] qui vont les reconnaître, les interpréter, les déplacer, sinon les construire.

Matérialités, construits imposés et construits élaborés

Cette mise en évidence de l'interaction des phénomènes du monde et de la dynamique des acteurs qui ont « à faire avec » à propos des frontières, s'illustre pratiquement à tous les niveaux de la construction des connaissances, et tout particulièrement dans l'élaboration de taxinomies, de classifications, d'inventaires d'entités, de distinctions de formes ; dans la reconnaissance de différences qualitatives et quantitatives de *continua* et d'agrégats. Bref, dans l'émergence des organisations du monde en tant que constructions objectivées, dans la mise en relation des phénomènes qui se manifestent nécessairement à travers le placement (la considération, la reconnaissance) de coupures[16], de discontinuités au sein d'un espace préalable qu'il s'agit d'appréhender (d'un matériau pertinent, d'un monde fonctionnel), éventuellement considéré comme indifférencié ou comme inorganisé, mais pas nécessairement. Le travail sur les frontières permet le « rendu compte » des phénomènes et rend possible leur saisie à travers un ordonnancement fondé sur des critères dont la nature variable dépend à la fois de la spécificité des phénomènes identifiés, du passé (du passif parfois !) les concernant, des options théoriques liées à cette saisie ainsi que de l'état général des connaissances du moment.[17] Et l'ensemble de cette dynamique donne naissance aux « objets » perçus, reconnus, inventoriés – et éventuellement échangés – dans le monde considéré. Les frontières introduisent donc un *ordre*, elles se présentent comme une *nécessité* de l'élaboration des savoirs et du fonctionnement de la vie en permettant que, pour les acteurs qui sont concernés par elles, un sens soit attribué aux phénomènes de différents types qu'elles contribuent à créer et/ou à organiser.

15. Voir la suite du texte pour le développement de cette notion.
16. Il peut être utile distinguer entre les notions de *coupure* et de *frontière* en établissant qu'il s'agit dans les deux cas de la manifestation d'une discontinuité, mais que la « frontière » est présentée comme « imposée à » ceux qui la considèrent, tandis que la « coupure » est présentée comme « introduite par » ceux qui la considèrent. Toutefois, cette distinction, apparemment simple, est elle-même problématique : en effet, ce n'est pas parce qu'une discontinuité apparente est constatée qu'on va la reconnaître en tant que telle et l'appréhender comme « frontière ». Les choix théoriques et les critérologies retenus peuvent modifier les « évidences » (voir l'approche de Linné dans le domaine de la classification).
17. De ce point de vue, les travaux effectués dans le domaine des sciences naturelles par des taxinomistes tels que Linné, Jussieu, Cuvier, Adanson, etc. – qui n'ont, bien évidemment, rien à voir avec l'étude des langues et du langage – sont importants sur le plan épistémologique pour comprendre l'importance et la nature problématique des frontières : autour de leurs recherches qui visaient à élaborer des systématiques et des classifications, et qui ont pris toute leur importance entre les XVII^{e} et XIX^{e} siècles, une réflexion s'est développée.

Toutefois, s'il va de soi que les acteurs et les phénomènes doivent bien être *coprésents* pour que le linéament (le dessin ? le dessein ?) d'une frontière puisse avoir ou prendre du sens et introduire à la constitution de savoirs corrélatifs[18] sur le monde parallèlement perçu, l'importance de la place occupée par ces acteurs et le niveau de leur activisme (*vs* la prégnance et l'importance des phénomènes donnés comme pertinents) est variable selon la nature et le type des objets considérés, la place qu'ils laissent pour leur interprétation et le niveau de liberté qu'ils autorisent pour toute tentative de modification de l'ordre des choses.

À partir de là, on justifiera sur le plan méthodologique une ébauche de classification en deux catégories (*matérialités* et *construits*) qui se différencient par la place qu'occupent les acteurs humains dans la construction des phénomènes et dans l'élaboration des savoirs corrélatifs, soit donc, arbitrairement dénommées[19] :

– Les *matérialités* : il s'agit des phénomènes qui résultent des contraintes physiques du monde : géographiques, géologiques, biologiques, écologiques ;

– Les *construits* qui relèvent de l'histoire des individus et de leurs développements communautaires. Il s'agit de phénomènes, moins physiques mais qui s'imposent aux acteurs, telles que les structures d'un système linguistique, un ensemble de schèmes culturels, ou bien « l'absence d'intercompréhension » dans le domaine des langues, etc.

On distinguera encore deux types de construits :

– Les *impositions* qui sont imposées aux individus dans le *hic et nunc*. Elles sont généralement perçues comme des faits, des contraintes établies qui ont été construites par les générations antérieures et dont les acteurs sont obligés de tenir compte, qu'ils s'y soumettent ou qu'ils les contestent ;

– Les *élaborations* qui sont des constructions que les individus élaborent dans leur présent et dans leur espace communautaire. Elles sont liées à l'activité des acteurs sans résulter nécessairement d'un activisme qui viserait à la remodélisation et à la recatégorisation des phénomènes (les questionnements sociolinguistiques sont tout particulièrement concernés par cette catégorie).

Dans le domaine du langage où les acteurs humains interviennent doublement (dans la *constitution* des phénomènes linguistiques et dans leur *description*), ce sont plutôt les catégories des « impositions » résultantes de l'histoire et celles des « élaborations » actualisées dans le présent des individus qui sont pertinentes. Ainsi, par exemple, les frontières des langues, dans la mesure où elles résultent de l'activité et/ou de l'activisme des acteurs humains, ne semblent pas avoir beaucoup de rapport avec celles dont traitent les systématiciens des sciences naturelles, qui travaillent sur la classification de phénomènes qui relèvent des « matérialités » ; même si, à un

18. J'appelle « savoir corrélatif » un savoir qui résulte d'une « mise en frontière » particulière, en tant qu'elle définit des bornes, des règles, des entités, et développe dans ce procès un état particulier de connaissance.

19. Mais on pourrait tout aussi bien les dénommer autrement.

certain niveau, il va aussi de soi que les phénomènes linguistiques et langagiers sont aussi des données objectivables et contraignantes dont la présence s'impose *de facto* aux acteurs avec la même prégnance et la même extériorité que les phénomènes du monde naturel et physique. Mais, pour des raisons de critique épistémologique, cela ne rend pas moins intéressante pour nous la catégorie des « matérialités ». Bien au contraire, car une réflexion sur la construction des connaissances dans ce domaine des « matérialités », c'est-à-dire dans un contexte où l'action des acteurs humains sur les phénomènes est, par définition, nulle, minimale ou à tout le moins indirecte, permet de mieux apprécier quel lien ce qui est donné ou retenu comme « frontière » par les descripteurs d'un domaine de connaissance entretient avec la « réalité » perçue, reconnue et postulée pour le monde dont ils rendent compte, et quel lien ce monde entretient avec l'*ordre* que sa mise en évidence par les descripteurs qui le postulent introduit dans les données qui le concernent.[20]

Frontière, description et « réalité »

Et, naturellement, cela débouche sur une série de questions qui se déclinent et qui tournent (« en boucle » ?). Elles concernent les caractéristiques de l'activité engagée par les descripteurs, et la nature exacte de sa pertinence. Elles concernent aussi la « réalité » qui est donnée (ou qu'on se donne) à décrire, la nature de l'ordre ainsi introduit et la valeur de la description résultante.[21] Les questions suivantes sont ainsi pertinentes.

Les frontières traduisent-elles des phénomènes de la réalité mondaine ; des ruptures de catégorisations ; des entités préexistantes ; des entités construites ; des divisions surimposées sur des *continua* ? Autrement dit, à quoi est due la coupure opérée par la frontière : à nos choix théoriques ; à nos connaissances empiriques préalables ; aux normes et aux habitudes qui conditionnent nos comportements ; à la « nature » elle-même ? [22] En conséquence, quel est le degré de « réalité » de ce que l'opération

20. Comme je l'ai précédemment suggéré, les descriptions systématiques des sciences naturelles sont méthodologiquement utiles car, face à la naturalité des phénomènes qui les concernent, elles permettent de montrer l'importance des présupposés qui conditionnent dans leur préhension « objective » et de reconnaître le poids et la place des savoirs préalables dans l'élaboration des constructions théoriques en général. Je ne m'étendrai pas ici sur ce thème mais, par exemple, la lecture des travaux que Foucault lui a consacré est particulièrement lumineuse. Cela porte sur le rapport au réel, à l'histoire et aux organisations socioculturelles, aux présupposés théoriques qu'impliquent ces classifications.
21. Pour une réflexion sur l'activité des descripteurs et des analystes, voir Nicolaï (2000, 2007a).
22. Voir Michel Foucault, 1970, « La situation de Cuvier dans l'histoire de la biologie », *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, t. XXIII, n° 1, p. 63-92, repris dans *Dits et écrits. Tome I, 1954-1975*, Paris, Gallimard, p. 898-934. À propos des taxinomies (p. 907) : « [...] dans la mesure où on admettait [...] le continuum naturel, la coupure entre les genres ne peut être qu'une coupure due à notre connaissance et non pas une coupure due à la nature elle-même. Elle n'est ni absolue ni invariable, dit Anderson. »

de « mise en frontière » permet d'établir, de construire ? Sur quoi est-elle fondée ?[23] Quelle est la nature du « fondement » retenu ? Quelle est la naturalité du savoir ainsi construit ?

Certes, ces questions ont déjà été posées[24], tout particulièrement dans le domaine des « matérialités », à propos des taxinomies et classifications naturelles, mais elles sont susceptibles de prendre une importance cruciale dès lors qu'elles sont posées dans les domaines des « impositions » et des « élaborations » (comme c'est le cas avec les langues) ; c'est-à-dire lorsqu'elles portent sur des phénomènes par lesquels les humains sont concernés en tant qu'*acteurs* à double titre : à la fois dans le jeu de leur construction (la construction de ce qui se manifeste) et dans le jeu de leur interprétation (ce qui est élaboré comme représentation).

Acteurs séculiers et acteurs réguliers

Il devient alors intéressant, non plus seulement d'intégrer, disons, un « acteur logique » comme « répondant théorique » de ce qui s'actualise, mais d'aller plus loin et de distinguer entre deux catégories concrètes d'acteurs qui agissent sur des plans différents et qui, très pratiquement, ont à voir (à faire) avec l'existence et l'élaboration des frontières à des niveaux distingués : les *usagers ordinaires des langues* (ce sont les acteurs « séculiers ») et les *descripteurs des langues* (ce sont les acteurs « réguliers »). Précisons : dès lors qu'on intègre la dimension de l'*acteur* ainsi complexifiée dans le schéma d'explication des phénomènes catégorisés comme « impositions » et « élaborations » (c'est-à-dire : les *construits*), la question de la frontière se complexifie également et devient la résultante du développement d'un *double procès* de « mise en signification du monde », en rapport avec ces deux niveaux distingués. Autant que le langage et les langues sont concernés, on constate, bien évidemment, que les acteurs (tous les acteurs) sont nécessairement et inéluctablement immergés dans le langage et dans les pratiques linguistiques dans le même moment qu'ils s'en distancient (notons que la distanciation au langage dans sa pratique ordinaire

23. Michel Foucault, *ibid.*, p. 905 : « [...] une catégorie taxinomique est fondée : 1) si effectivement dans le continuum des différences, elle regroupe des individus qui sont voisins dans ce continuum ; 2) si on peut, entre le dernier élément qui appartient à cette catégorie et le premier des éléments de la catégorie suivante, trouver une détermination qui soit visible, certaine, établissable et reconnaissable pour tout le monde. Ce sont là deux critères de la catégorie fondée. [Par exemple, Linné a établi] des catégories prélevées sur des groupes d'individus, [il a regroupé] des êtres appartenant à des champs de ressemblances séparés les uns des autres et, sous prétexte qu'ils avaient des organes sexuels conformés de la même manière, [il a établi] une catégorie qui sautait, en quelque sorte, par-delà les ressemblances immédiates données ; il constituait ainsi des catégories abstraites, c'est-à-dire des catégories non fondées. »
24. Et corrélativement, on remarquera qu'elles trouvent aussi bien leur place dans l'épistémologie des « disciplines » que dans une pratique d'interprétation phénoménologique, ou dans une saisie ethnométhodologique.

est l'une des nécessités de son existence même, si l'on veut bien ne pas le réduire à la simple transmission d'une information référentielle). En conséquence, les acteurs sont tous concernés par les frontières, les dynamiques des langues et leurs transformations en tant que celles-ci ne peuvent pas être autre chose que le produit de leurs propres *constructions* ; quand bien même, dans l'instant, elles leur sont matériellement imposées, quand bien même elles préexistent à leurs perceptions. Ils se positionnent nécessairement par rapport aux frontières existantes et cela conduit toujours à une modification de l'état et des formes[25] de ces dernières.

La distinction entre des *acteurs séculiers* qui, à un niveau donné, interviennent dans la constitution et la transformation des phénomènes et des *acteurs réguliers* qui, à un autre niveau, interviennent dans leur description est un outil. Précisons-la : on entendra par « acteurs séculiers » ceux qui « jouent » normalement dans la clôture du système considéré : les locuteurs, les communautés. Bref, tous ceux qui actualisent et pratiquent le langage et qui, dans une intersubjectivité partagée, dans un tissu communautaire[26] qu'ils contribuent activement à développer (à créer, à enrichir, à appauvrir), stabilisent, revendiquent des formes linguistiques et langagières. Car que font-ils d'autre qu'introduire des frontières, les locuteurs qui élaborent, manifestent et retiennent des normes, créent des usages, introduisent des représentations ? On entendra par « acteurs réguliers »[27] tous les descripteurs, linguistes, grammairiens et autres censeurs ou évaluateurs – « légitimes » ou non[28] – qui produisent un discours distancié et réflexif par rapport aux pratiques, aux systèmes, aux représentations qu'ils se donnent pour objectif d'appréhender. Ils analysent, interprètent, mettent en évidence, développent et donnent à saisir les (représentations des) phénomènes linguistiques et langagiers qu'ils auront construits sur la base de quelques traits repérés et donnés comme indices et stigmates, ainsi que de quelques règles qu'ils auront reprises, construites, postulées.

Ainsi, l'essentiel des conceptualisations et représentations sociolinguistiques, quel que soit l'arrière-plan théorique qu'elles retiennent, relève du travail des « acteurs réguliers » : qu'il s'agisse de la mise en évidence de pratiques diglossiques

25. Sans rapport avec le contact des langues mais très près de la sémantique des termes, on se rappellera le commentaire de Benveniste à propos du Pont-Euxin des Grecs : dénote-t-il une clôture ou un lien, un passage ? Dans un tout autre domaine, sur le plan de la géographie physique et celui des circuits économiques, le Sahara représente-t-il un obstacle ou un passage, une porte ouverte entre deux mondes ?
26. Pour ce terme, voir Nicolaï (2003).
27. L'objectif ordinaire d'une approche sociolinguistique est de s'intéresser aux pratiques linguistiques et langagières des acteurs séculiers. S'intéresser aux pratiques descriptives des acteurs réguliers relève d'un autre domaine, épistémique, par rapport au premier. Mais dans les deux cas, la question de la « frontière » est au coeur de l'analyse.
28. Notons cependant que, dans la définition même des termes, la distinction entre « régulier » et « séculier » est incidemment mise en question, car la qualification « légitime » sans ambiguïté la reconnaissance d'une « règle » !

(Ferguson, Fishman…), de l'identification de variables (Labov…), de la reconnaissance d'appartenances, de « we-codes », « they-codes » (Gumperz…), de marquages identitaires, d'appropriation, de distanciation (LePage, Tabouret-Keller…), etc.

Notons cependant – et c'est important – que la distinction ici introduite entre « acteurs réguliers » et « acteurs séculiers » est loin de renvoyer à une catégorisation stable. À travers cette distinction catégorielle on reconnaît plutôt des rôles et des postures structurelles et fonctionnelles pour le développement de la langue lui-même, rôles et postures ponctuellement investis par des acteurs humains qui, à un moment donné, se les attribuent (ou se les voient attribuer). En effet, un « *acteur régulier* » ne peut pas ne pas être *aussi* un « acteur séculier » dans la mesure où, tout simplement, il parle ; un « *acteur séculier* » ne peut pas ne pas être un « acteur régulier » dans la mesure où, tout simplement, il ne peut pas ne pas avoir un jugement sur les productions langagières qu'il produit et celles auxquelles il est confronté[29], car ce jugement est intégré dans la construction de sens de ce qui est interactionnellement échangé de langue et de discours.

En changeant de place et de rôle continûment, l'ensemble des acteurs participe ainsi à la construction des langues, au développement des connaissances objectivées, à l'élaboration de schémas d'action, de comportements langagiers et de dynamiques linguistiques. Peut-être, tout simplement, comme je l'ai suggéré précédemment, parce que le fonctionnement du langage implique, en lui-même et pour lui-même, sa propre distanciation. Et que, à ce niveau, la frontière n'est plus seulement un cadre de description, un objet d'étude, de conflit, de connaissance, mais – dans le domaine qui nous concerne – la « nécessité interne » du développement linguistique et langagier (Nicolaï, 2007b).

Conclusion

Cette présentation vise à mettre en évidence la complexité de la thématique de la « frontière » et à montrer qu'il n'existe pas d'« objectivité » qui en rendrait compte en excluant la dynamique des acteurs (réguliers et séculiers) du champ de l'analyse. Elle montre aussi que traiter de la « frontière » comme d'un phénomène objectif, d'une matérialité empirique face à laquelle il s'agirait de se déterminer est toujours possible, mais que cette objectivation ne doit pas occulter pour autant la réflexion sur sa nature, et que ce traitement lui-même se développe dans le cadre de fron-

29. À la limite, le simple jugement de grammaticalité pour un énoncé donné fait référence à une saisie « régulière » de sa forme linguistique, tout autant que de sa pertinence en tant qu'occurrence. Les considérations épilinguistiques que tout membre d'une communauté est à même de porter sur ses pratiques langagières et celles auxquelles il est confronté (Canut, 2000), renvoie aussi à une saisie « régulière ».

tières toujours renouvelées. La (mise en) frontière apparaît comme un objet d'étude, comme un outil conjoncturellement utilisable pour la construction de représentations du monde idéel et matériel, ordinaire et savant, mais aussi comme l'institution de contraintes sur les phénomènes et sur les acteurs. Elle est donc concernée à la fois par une théorie de la connaissance et par une théorie de l'action. On peut aussi l'appréhender en s'intéressant à deux interfaces :

– une première interface où ce qui est en jeu est la prise en considération des phénomènes, des *realia* (ce qui ne correspond cependant pas aux « matérialités » telles que je les ai définies, mais aux traces positives des « construits » (« impositions » et « élaborations ») ; soit donc une *confrontation aux « contraintes »* manifestes, patentes (ici linguistiques et langagières). C'est cette interface qui, le plus souvent, est considérée ;

– une deuxième interface où elle est concernée par les procès cognitifs à travers l'élaboration d'interprétations et de représentations de phénomènes (soit donc, non seulement *l'élaboration de « contraintes »* mais aussi la réflexion sur les projections et les jeux que les acteurs introduisent en tant que stratégies et comportements pratiques par rapport à ce qui est donné et à ce qui peut être inféré en contexte). Peut-être moins évidente, car elle ne se manifeste pas dans des formes positivement identifiables, c'est cependant cette interface-là qui est fondamentale dans la compréhension, l'explicitation des phénomènes, sinon dans leur émergence.[30]

Alors, comment conclure ? Peut-être tout simplement en résumant quelques réponses explicites ou implicites. La frontière ? C'est une non-notion, une nécessité, un outil, une construction, un fait incontournable. C'est un présupposé à la saisie, c'est une référence pour la compréhension des phénomènes, c'est une implicitation, c'est une matérialité conjoncturelle.

On s'attend donc à ce que des approches qui retiennent la contextualité, l'historicité des phénomènes et l'indexicalité de leurs actualisations (laquelle intègre le jeu des acteurs) soient théoriquement et méthodologiquement plus pertinentes, pour rendre compte de faits et de dynamiques de frontière, que des approches apparemment plus « positives », plus « objectives », qui feraient état de les considérer dans l'intangibilité de leurs représentations. Car, finalement, c'est à travers cette dynamique complexe que le langage « fonctionne », « signifie » et « agit ». Les acteurs sont « objectivement » confrontés à l'existence des frontières dans le même temps qu'ils les accentuent, les effacent, les déplacent, les redéfinissent, se les approprient, les dénient ; bref, les modifient et les recatégorisent continuellement, contribuant ainsi à leur donner forme et sens en relation avec des projets, explicités ou non explicités, qui guident leurs comportements dans la conjoncture.

30. Voir Nicolaï (2007a) pour une réflexion sur ce thème particulier.

Épilogue : la saisie des représentations

On sait que les langues sont à la fois des outils pour la communication et des constructions symboliques. En tant qu'outils, elles sont élaborées dans l'interaction et stabilisées au sein d'espaces communautaires qui développent des normes d'usage et des signes de reconnaissance, créent des références historiques, balisent des parcours de sens et communiquent à la fois, et continuellement, des informations sur des états du monde, des états d'eux-mêmes, en jaugeant dans le même temps la capacité et la légitimité des acteurs et participants qui génèrent l'activité de communication en cours... et donc la pérennisation, la différenciation, la (re)construction de la communication et de la construction symbolique liée. Corrélativement, elles confirment l'existence, l'historicité et la matérialité des entités considérées dans ces espaces. À partir de là, les langues, d'une part en tant que signes, en tant que représentations et en tant que matérialités, et d'autre part en tant que systèmes, en tant que références discursives, politiques, culturelles, s'affirment et s'institutionnalisent en (au travers des) frontières. Ce qui n'implique pas pour autant qu'elles soient (doivent être) nécessairement traitées en lieux de ruptures et/ou en indicateurs d'éventuels « séquençages ».

Maintenant, s'il se trouvait que nous dussions initier un état classificatoire, dont on sait pourtant le peu de validité qu'il faut lui accorder, nous penserions – pour commencer – à deux grandes « catégories » (pourquoi pas !) : celle qui concerne les situations de *frontières manifestées* et celle qui concerne les situations de *frontières oblitérées*. En voici une illustration possible, dans laquelle la place attribuée au « etc. » fournit un indicateur de l'incomplétude de l'inventaire :

Frontières manifestées

– *Frontières patentes* en tant qu'elles actualisent des limites à l'intercompréhension entre individus, groupes, communautés (limites entre nous et les « barbares », etc.) ;

– *Frontières constatées* entre ceux qui, en situation de voisinage géographique, disent « comme ceci (ceux-ci) » et ceux qui disent « comme cela (ceux-là) » – le clocher d'ici et le clocher de là. Oui, Saussure disait... mais, déjà, bien avant lui, on disait !... – autour de la différenciation dialectale, de sa pérennisation, de son instrumentalisation (ou, à l'inverse, de son effacement) ;

– *Frontières institutionnalisées, légiférées*, qui traduisent, confirment, rigidifient, codifient des pratiques et des usages naturels ou imposés dans des espaces communautaires (phénomènes de diglossies, etc.).

Frontières oblitérées

– *Frontières manipulées* au niveau des acteurs séculiers, dans les stratégies de gestion d'écarts et de différences qui introduisent du sens dans le sens, un message

dans le message, une signification dans la signification, assurant la différence et la distinction dans la continuité de l'échange (construction et hétérogénéité des styles, etc.) ;

– *Frontières implicites, présupposées*, qui corroborent, soutiennent, illustrent des distinctions socialement générées dans les sociétés humaines à travers les dynamiques de composition, décomposition, recomposition des groupements d'individus et des variétés linguistiques et discursives qu'ils manifestent, etc. ;

– *Frontières transgressées* dans des pratiques langagières séculières qui les dissolvent où la distinction, potentiellement reconnue, n'est pas retenue comme indication pertinente (alternance codique, mixages linguistiques divers, etc.).

Mais déjà une autre catégorie se profile : c'est la catégorie des *frontières objectivées* par l'analyste, par le « descripteur » (l'acteur régulier) – qui n'a pas besoin de parler, qui n'est pas là pour ça, mais qui parle cependant... à un autre niveau : celui de la description (reconnaissance d'isoglosses), celui de la validation (pointage du bon usage), etc. Qui, dans un discours nécessairement décalé par rapport aux usages ordinaires, produit sinon une représentation de référence, du moins des marques distinctives données comme caractéristiques (la description d'une représentation donnée comme système ou comme structure d'une langue dans son « abstraction ») ; qui développe sinon une parole exemplaire, du moins une tension vers une exemplarité (l'exemplarité !) (de la construction du « français » à toutes les académies, des revendications identitaires aux constructions linguistiques symboliques données comme « marqueurs » et « vecteurs » potentiels d'une « réalité » qu'ils ont pour fonction de pointer).

Ici la frontière (en tant qu'objet symbolique et en tant qu'outil fonctionnalisé) est construite, prise en compte, appréhendée « de l'extérieur ». Les critères de différenciation sont donnés par rapport à une « objectivité » élaborée à travers un système de référence externe.

Finalement, il appert de cet excursus que le thème des frontières est appréhendé à travers une saisie dans laquelle :

– Les langues sont données comme représentations et/ou structures, mais aussi comme expériences vécues et/ou matérialités analysées ;

– Les locuteurs et les communautés sont perçus non pas comme des acteurs confrontés à l'intangibilité d'un donné dont ils subissent les contraintes, mais comme des acteurs qui (à un niveau variable, mais toujours existant) participent à l'élaboration d'un donné qu'ils contrôlent et qu'ils manipulent totalement ou partiellement ;

– L'émergence, l'effacement, le contour, la contrainte et la reconnaissance des frontières sont ainsi le résultat d'une construction et d'une gestion de fait où, que ce soit en tant que données initiales ou en tant que données résultantes, elles sont reconsidérées à travers la dynamique des acteurs. Les frontières n'existent évidemment pas indépendamment des acteurs qui les prennent en compte.

Références

AMBROSE John et WILLIAMS Colin H., 1989, « Geolinguistic representation », *Discussion papers in geolinguistics*, n° 15.

BEAUZÉE Nicolas, 1974 [1767], *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, Stuttgart, Friedrich Fromann Verlag (fac-similé).

BOPP Franz, 1833-1849, *Grammaire comparée des langues sanscrites, zende, grecque, latine, lithuanienne, slave, gothique, et allemande* (2e édition refondue, 1857, et traduite par M. Bréal, 4 vol., 1867-1873).

BRETON Roland, 1983 [1976], *Géographie des langues*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », 2e édition mise à jour.

BRUN-TRIGAUD Guylaine, LE BERRE Yves et LE DÛ Jean, 2005, *Lectures de l'Atlas linguistique de la France de Gilliéron et Edmont*, Paris, CTHS.

BRUNET Roger dir., 1990-1996, *Géographie universelle*, Paris, Hachette, Belin.

BULOT Thierry, 2001, « La sociolinguistique urbaine : une sociolinguistique de crise », *Sociolinguistique urbaine. Variations linguistiques : images urbaines et sociales*, T. Bulot, C. Bauvois et Ph. Blanchet dir., Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CALVET Louis-Jean, 1993, « Ce que l'école de Chicago peut apporter à la sociolinguistique. », *Lengas*, n° 34, p. 7-18.

——, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

CANUT Cécile, 2000, « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours épilinguistique », *Langage et société*, n° 93, p. 71-98.

CHAUDENSON Robert, 1977, « Towards the reconstruction of the social matrix of creole language », *Pidgin and creole linguistics*, A. Valdman éd., Bloomington, Indiana University Press, p. 259-276.

CHAUDENSON Robert et ROBILLARD Didier de éd., 1989, *Langue, économie et développement*, Aix-en-Provence, université de Provence, IECF.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1992, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DENINA (Abbé), 1797, *Observations sur les dialectes, particulièrement sur ceux d'Italie. Mémoires de l'Académie royale des sciences et des lettres de Berlin, classe des belles lettres*, 64-90.

DI MÉO Guy, 1998, « Le territoire : un concept essentiel de la géographie sociale », *Les documents de la MSH*, n° 7, p. 49-61.

GILLIÉRON Jules et EDMONT Edmond, 1902-1912, *Atlas linguistique de France, avec une notice et une table, ainsi qu'un supplément*, Paris, Champion.

GRIMM Jakob, 1819-1840, *Deutsche Grammatik*, Göttingen, Dieterich.

HASPELMATH Martin, 2001, « The European linguistic area : standard average European », *Language typology and language universals*, M. Haspelmath *et al.* éd., Berlin, De Gruyter, p. 1492-1510.

HAUGEN Einar, 1972, *The ecology of language*, Stanford University Press.

HERNÁNDEZ-CAMPOY Juan Manuel, 2001, *Geolingüística : modelos de interpretación geográfica para lingüistas*, Universidad de Murcia.

KLOSS Heinz, 1967, « Abstand-languages and Ausbau-languages », *Anthropological linguistics*, n° 9, repris en 1993 dans *A retrospective of the Journal anthropological linguistics : selected papers, 1959-1985*, n° 35 d'*Anthropological linguistics*, p. 158-170.

KLOSS Heinz et MCCONNELL Grant D., 1974, *Composition linguistique des nations du monde*, Laval (Québec), CIRB, Presses de l'université Laval.
LODGE Anthony, 2004, *A sociolinguistic history of Parisian French*, Cambridge University Press.
LÜDI George, 1994, « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? », *Babylonia* n° 1, p. 6-17.
MILROY Leslie, 1980, *Language and social networks*, Oxford, Basil Blackwell.
MUFWENE Salikoko S., 2001, *The ecology of language evolution*, Cambridge University Press.
NICOLAÏ Robert, 2000, *La traversée de l'empirique. Essai d'épistémologie sur la construction des représentations de l'évolution des langues*, Paris, Ophrys.
—, 2003, « Contact et genèse : ouvertures et perspectives : pour un "Nouveau Programme" de recherche sur l'évolution des langues », *Proceedings, XVIIth International Congress of linguists*, Prague, 24-29 juillet 2003, CD-rom, Matfyzpress, vydavatelství matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy v Praze.
—, 2007a, *La vision des faits. De l'a posteriori à l'a priori dans la saisie des langues*, Paris, L'Harmattan.
—, 2007b, « Contacts des langues et contact dans la langue : hétérogénéité, construction de l'homogène et émergence du "linguistique" », *Journal of language contact – Thema I*, p. 199-221. En ligne : www.ingentaconnect.com/content/brill/jlc/2007/00000001/00000001/art00011 (18 juillet 2012).
PAILHÉ Joël, 2007, « Géographie des langues, problématique et application », *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires*, A. Viaut éd., Bordeaux, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, p. 65-86.
PARIS Gaston, 1909, « Les parlers de France », lecture faite à la réunion des Sociétés savantes, le samedi 26 mai 1888, *Mélanges linguistiques, publiés par Mario Roques*, G. Paris, Paris, Champion, p. 432-448.
PLOOG Katja, 2001, « Le non-standard entre norme endogène et fantasme d'unicité : l'épopée abidjanaise et sa polémique intrinsèque », *Entre les langues*, C. Canut éd., n° 163-164, XLI-3/4 des *Cahiers d'études africaines*, p. 423-442.
—, 2009, « La socio-indexicalité dans les catégorisations langagières : la dynamique autour du nouchi abidjanais », *Language naming in Sub-Saharian Africa./La dénomination des langues en Afrique sub-saharienne*, C. de Feral éd., Louvain, Peeters, p. 151-190.
PLOOG Katja et ULI Reich, 2006, « Urbane Prozesse : Migration und Sprachdynamik in Lima, São Paulo und Abidjan », *Modellando lo spazio in prospettiva linguistica*, T. Krefeld éd., Francfort, Peter Lang, p. 215-256.
RASK Rasmus, 1818, *Investigation sur l'origine du vieux norrois ou islandais*, Copenhague, Gyldendalske.
SCHUCHARDT Hugo, 1979 [1884], *The ethnography of variation. Selected writings on Pidgins and Creoles*, Ann Arbor (Michigan), Karoma.
TROUBETZKOY Nicolai, 1930, « Proposition 16. Über den Sprachbund », *Actes du premier congrès international de linguistes à La Haye, 10-15 avril 1928*, La Haye, A. Sijthoff, p. 17-18.
TRUDGILL Peter, 1986, *Dialects in contact*, Oxford, Basil Blackwell.
VIAUT Alain, 2004, « La frontière linguistique de la ligne à l'espace : éléments pour une schématisation », *Langues de frontières et frontières de langues*, M.-L. Moreau coord., n° 4 de *Glottopol*, p. 6-22.
VIAUT Alain éd., 2007, *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires*, Bordeaux, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
WURM Stephen A. éd., 1996, *Atlas of the world's languages in danger of disappearing*, Paris, Canberra, Economica, UNESCO Publishing.

11. IDENTITÉS PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES

DANIÈLE MOORE ET CLAUDINE BROHY

> Oui, il m'arrive de céder à une errance dans l'écriture comme si j'avais besoin de consolider les bases de mon bilinguisme. Je fouille dans cette cave, et j'aime que les langues se mélangent, non pas pour écrire un texte en deux langues, mais juste pour provoquer une sorte de contamination de l'une par l'autre. C'est mieux qu'un simple mélange ; c'est du métissage, comme deux tissus, deux couleurs qui composent une étreinte d'un amour infini.
>
> Ben Jelloun, 2007, p. 2.

> La notion d'identité sert à mettre de l'ordre et de la permanence dans un domaine où tout semble a priori être en mouvement.
>
> Lüdi, 1995, p. 209.

La manière dont nous nous exprimons est, symboliquement, aussi importante que ce que nous disons. Nos utilisations de la ou des langue(s) expriment et rendent visibles nos affiliations à différents groupes et nos solidarités, comme elles tissent les structures sociales dans lesquelles nous évoluons. Les langues (les dialectes, les accents, les variétés, les parlers bilingues, etc.) servent ainsi de marqueurs emblématiques des *identités*, une notion plurielle qui condense une série de significations, combine et imbrique construction de soi, sentiments d'appartenance et reconnaissance, impliquant donc des facteurs tant individuels que culturels et sociétaux.

Ce ne sont évidemment pas les identités qui sont plurilingues et pluriculturelles, mais les locuteurs qui utilisent les langues et les formes culturelles de leur répertoire, les affichent, les cachent ou les mélangent, pour exprimer et affirmer leurs identités, ou résister à celles qu'on cherche à leur attribuer. Si la composante langagière de notre identité peut être perçue comme un facteur parmi tant d'autres (âge, sexe, génération, religion, nationalité, groupe social, etc.), celle-ci revêt une

importance toute particulière par son caractère réciproque et mitigeur : notre identité a des répercussions sur nos choix langagiers comme nos choix langagiers ont une influence sur notre (nos) identité(s).

Historique et contexte d'apparition

Du latin *identitas*, « qualité de ce qui est le même », dérivé du latin classique *idem*, « le même », le terme d'identité, d'un point de vue philosophique et métaphysique, sert à désigner la qualité qui fait qu'une chose est la même qu'une autre, que deux ou plusieurs choses ne sont qu'une. Voltaire, qui attribue à Locke la réflexion sur l'identité qui permet de « voir ce que c'est que l'identité et ce que c'est que d'être la même personne, le même soi » (note de Voltaire, 1756, *Poème sur la loi naturelle*, 1752), considère que le terme ne signifie que « même chose » et pourrait être rendu en français par *mêmeté* (Voltaire, 1734). Le dictionnaire d'Émile Littré (XMLittré, *Dictionnaire de la langue française*, 1863, vol. 1.3) décline plusieurs acceptions de l'identité, comme un terme :

– De la jurisprudence et de la médecine légale (l'identité signale alors la reconnaissance d'une personne en état d'arrestation pour savoir si un individu est bien celui qu'il prétend être) ;

– De la grammaire (le rapport d'identité y désigne celui de deux ou de plusieurs mots qui représentent le même être, comme « le temps est beau », et où c'est le rapport d'identité qui sert de fondement à la concordance des mots) ;

– Des mathématiques (en algèbre, l'identité désigne une forme d'équation d'égalité) ;

– Et enfin, lié à la conscience qu'une personne a d'elle-même et à la persistance de la conscience de soi qu'a un individu.

Considéré comme le fondateur de la théorie moderne de la connaissance, le philosophe anglais John Locke, dans son *Essai sur l'entendement humain* (*An essay concerning humane understanding in four books*, 1689, traduit en français par Coste en 1700) et son *Traité de l'identité* (ajouté en 1694), engage le débat philosophique sur les critères définitoires de l'identité au sein d'une problématique de la conscience de soi. Il marque le Siècle des lumières en avançant l'idée que la personne se définit par la conscience, la mémoire et l'identité personnelle, liée à une intuition subjective de durée et de temps. Dans la perspective de Locke, le point de vue est celui du soi, à la fois intérieur et singulier, la réflexivité caractérisant les actes de la pensée : « La conscience est le fondement de l'identité personnelle » (« Consciousness makes personal identity », Locke, p. 335 ; voir aussi Balibar, 1998). En France, la traduction des textes de Locke marque un tournant épistémologique décisif, en introduisant la démarche expérientielle (tout contenu de pensée vient de l'expérience) et une réflexion critique sur le statut de la subjectivité.

On trouve le concept d'identité discuté aussi bien dans la pensée philosophique (Georg Wilhelm, Friedrich Hegel), l'existentialisme et l'éthique (Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Emmanuel Levinas, Jacques Derrida), la psychanalyse (Jacques Lacan) que l'histoire et la généalogie (Michel Foucault).

Des disciplines de sources diverses

Dans le champ des sciences sociales, le terme d'identité est un terme ombrelle pour décrire la manière dont l'individu se comprend comme entité distincte et comme membre de groupes particuliers. Plusieurs courants théoriques illustrent différentes manières d'interpréter et de donner du sens à l'identification et à la gestion des identités dans les contextes multilingues.

Parmi ceux-ci, on retiendra en particulier :

– Les approches de la psychologie sociale, inspirées en particulier des travaux de George H. Mead (1863-1931) à la fin des années 1920, de Leon Festinger (1919-1989) dans les années 1950, puis de Henri Tajfel (1919-1982) et John C. Turner à partir des années 1970 ;

– Celles de l'anthropologie linguistique, de la sociologie du langage et de la sociolinguistique variationniste et interactionnelle, inspirées de chercheurs comme William Labov, Joshua Fishman, Erving Goffman ou John Gumperz à partir de la fin des années 1960, qui examinent comment le choix des langues configure discursivement des identités fluides, construites et négociées dans les interactions ;

– Les courants post-structuralistes et les théories critiques de la sociolinguistique du multilinguisme, dont les travaux, marqués par l'influence de la sociologie (notamment celle de Bourdieu, pour une partie du monde anglo-saxon), remettent en question une vision essentialiste des langues et des identités, et insistent sur les questions de pouvoir et de résistance qui en sous-tendent les affichages et les négociations situées (voir aussi Pavlenko et Blackledge, 2004).

Tandis que les premières approches entrevoient les identités sous des formes relativement stables permettant des identifications à certains groupes déterminés, les travaux plus récents en envisagent la multiplicité des dynamiques, les sédimentations historiques, les représentations, le point de vue des locuteurs, le rôle des institutions, etc., pour aboutir à une sociolinguistique du plurilinguisme dont les postures épistémologiques sont héritées de l'éthique et de la pensée complexe (Morin, 2001 ; Blanchet, 2004).

Sans revenir à l'ensemble des auteurs qui ont inspiré le champ, nous noterons toutefois quelques-uns des jalons que leurs travaux ont posés pour la réflexion sociolinguistique autour de l'identité plurilingue et pluriculturelle.

Nous évoquerons pour commencer les travaux de psychologie sociale qui s'intéressent à la signification des identités individuelles et collectives (nationalité, ethnicité, langue, religion, sexe, classe, etc.), et aux mécanismes de construction des

catégorisations sociales et de l'altérité. Selon ces perspectives, l'étude des relations intergroupes sert à définir les traits constituants de l'identité « ethnique », ainsi que les facteurs contribuant à la vitalité ethnolinguistique des groupes minoritaires, en lien avec les processus de maintien et de perte des langues. Festinger (1954), par exemple, propose une théorie de l'identité appuyée sur l'étude fine des activités de comparaison sociale dans des situations généralement marquées par des pressions normatives discriminatoires, valorisant à la fois la recherche des similitudes et des différences avec autrui, la conformité et la compétition. La *théorie de l'identité sociale* (*social identity theory*), essentiellement développée en psychologie sociale par des auteurs comme Tajfel et Turner (1979 et 1986), cherche à expliquer les mécanismes de comparaison et de catégorisation sociales, qui permettent de distinguer entre un « nous » de groupe positivement évalué et un « eux » de différenciation, sur lequel s'ancrent la compétition et les discriminations intergroupes (voir aussi Turner, 1996). Trois éléments sont distingués : la catégorisation, l'identification, la comparaison. Pour Tajfel, la mise en relation de la catégorisation avec l'identité et le mécanisme de comparaison sociale explique l'émergence de processus préférentiels appuyés sur le favoritisme endogroupal. Ce biais de favoritisme pour l'endogroupe, basé sur une hypothèse de similitude, remplit tout à la fois une fonction de solidarité à l'égard des membres du groupe et une fonction d'estime de soi positive, exercées selon un principe de compétition sociale, au détriment des autres groupes (exogroupes).

Ces travaux ont rencontré un certain nombre de critiques au fil du temps. On leur a reproché en particulier une conception univoque et linéaire des rapports entre langue et identité et des relations entre les groupes, détachée d'une prise en compte critique de la complexité des contextes historiques, culturels et sociopolitiques des contacts, et plus simplement, de la richesse des expériences humaines. S'affrontent ainsi des conceptions « objectivistes », qui définissent l'identité à partir de critères irréfutables et représentatifs comme l'héritage, la généalogie, l'ethnicité, la langue, la religion, l'âge, le sexe, la couleur de peau, et des conceptions « subjectivistes », qui entrevoient l'identité comme une construction et s'intéressent aux interprétations des individus (plurielles, hétérogènes, éphémères et parfois imaginaires) de leur réalité sociale :

> En d'autres termes, de telles approches empêchent les chercheurs de percevoir la pluralité des contextes sociaux qui obligent ou au contraire empêchent les individus à accéder à des ressources linguistiques ou à adopter de nouvelles identités.[1]

1. « In other words, such approaches prevent scholars from seeing multiple ways in which social contexts constrain or prevent individuals from accessing linguistic resources or adopting new identities. » (Pavlenko et Blackledge, 2004, p. 7)

Les apports de la sociolinguistique

Les travaux sociolinguistiques se sont intéressés très tôt aux questions d'identité en relation avec des formes d'utilisation des langues. On signalera les travaux emblématiques de William Labov, Joshua Fishman, John Gumperz ou de Robert LePage et Andrée Tabouret-Keller, entre autres chercheurs, qui ont inspiré les sociolinguistes intéressés à comprendre les liens entre langues et identités dans les contextes de contact, ainsi que les dynamiques de leur négociation interactive en contexte. Ainsi, les études de William Labov à Martha's Vineyard en 1963 ou à Harlem en 1965, bien que ne portant pas spécifiquement sur les identités, ont permis de lier le changement linguistique à des mouvements identitaires. Ces travaux ont montré, par exemple, comment un petit groupe de pêcheurs a commencé à exagérer la prononciation de certaines diphtongues en anglais, et comment petit à petit ces traits caractéristiques se sont propagés chez les habitants de leur île, se constituant progressivement comme une nouvelle norme. La variabilité de phénomènes linguistiques sert alors de marqueur de l'identité locale (Labov parle de motivation sociale d'un changement linguistique), permettant aux locuteurs de situer leur position par l'adhésion à des valeurs locales et de se distinguer ainsi d'autres groupes, en particulier de celui des estivants venus du continent : « [...] le groupe A est pris comme référence par un groupe B, qui adopte le trait et en exagère l'usage, en signe d'une certaine *identité sociale*, par réaction à des pressions extérieures » (Labov, 1976, p. 90 ; nous soulignons). Son étude du parler noir-américain à Harlem a, de la même façon, permis de questionner les liens entre certaines pratiques linguistiques et les affiliations identitaires, réelles ou imaginées, chez les locuteurs. La langue remplit donc bien une fonction identitaire. Les usages variables des langues signalent des effets de catégorisation(s), activés de manière contextuelle et dans l'interaction. L'identité s'établit ainsi sur des critères de relations et d'interactions sociales.

Fishman (1989, Fishman éd., 1999), qui s'est beaucoup intéressé à la manière dont se définit l'identité ethnique (l'ethnicité), présente celle-ci comme phénoménologique (1989, p. 6) ; elle est une expérience et un vécu, dont l'existence dépend de sa reconnaissance, son interprétation et son caractère expérientiel : « [l'ethnicité] existe dans la mesure où elle est reconnue, interprétée et vécue » (p. 6).[2] Elle entretient un lien intime et sacralisé (voire mystique) avec la langue, et engage les sentiments de loyauté des locuteurs (p. 7 et 16), en même temps que leur imagination (p. 16) :

> À chaque étape, l'ethnicité est liée au langage, que ce soit sur le plan indexical, de l'implémentation, ou symbolique. [...] Le lien toujours présent entre langue et religion (que serait la religion sans la langue ?) non seulement « sanctifie » notre langue mais aide à élever la langue dans la pâle sainteté d'une culture même séculaire.

2. « [Ethnicity] exists as it is recognized, interpreted, and experienced. » (Fishman, 1989, p. 6)

> [...] une essence ethnique putative qui est continue au travers des générations entre « nous qui appartenons au même groupe » et qui s'absorbe par le lait maternel. [...] un mystère de la chair [...], un *corpus mysticum*. Et la langue est partie de ce corpus.[3]

L'ouvrage séminal qu'édite John Gumperz en 1982 défend une approche interprétative et située des échanges conversationnels. L'ouvrage rassemble une série de travaux d'auteurs éminents (Jenny Cook-Gumperz, Celia Roberts, Monica Heller, Deborah Tannen parmi d'autres), qui mettent l'accent sur le contenu des énoncés discursifs mais aussi sur leurs formes (« ways of speaking », p. 13). Ces travaux interrogent ainsi les fonctionnements discursifs qui sous-tendent et mettent en scène les catégorisations et le stéréotypage, l'évaluation des formes du discours, l'accès aux ressources et leur valeur attribuée dans les sociétés modernes (p. VII) ; on s'intéresse aussi bien aux postures énonciatives qu'aux indicateurs de nature paraverbale et aux différentes formes de leur négociation au fil des discours :

> [...] nous cherchons à développer des approches sociolinguistiques interprétatives des interactions humaines, qui tiennent compte du rôle que jouent les phénomènes communicatifs dans l'exercice du pouvoir et du contrôle, ainsi que de la production et reproduction de l'identité sociale. [...] pour comprendre les enjeux liés à l'identité et comment celles-ci influent sur et comment elles sont influencées par les divisions sociales, politiques et ethniques, nous devons appréhender les processus communicatifs qui les génèrent.[4]

Enfin, les études sur les alternances codiques en situation de contact ont tout particulièrement marqué la sociolinguistique et la manière dont on conçoit aujourd'hui les identités plurilingues et pluriculturelles. On retiendra tout particulièrement les études de LePage et Tabouret-Keller (1985), qui ont montré comment les choix de langues peuvent devenir des « actes d'identités », par lesquels les locuteurs exposent discursivement leur identité personnelle, leurs affiliations à certains groupes et leurs aspirations à certains rôles sociaux :

> Le langage est non seulement le centre de nos actes d'identité, mais il consiste aussi en métaphores, et lorsque nous nous focalisons sur le langage, c'est par le biais de ces métaphores ou symboles. L'idée que les mots se réfèrent à ou dénotent des « choses » de la

3. « At every stage, ethnicity is linked to language, whether indexically, implementationally or symbolically. [...] The ever-present link between language and religion (what would religion be without language ?) not only "sanctifies" our language but helps raise language into the pale sanctity even in a secular culture. » (*Ibid.*, p. 7) [...] a putative ethnic essence that is intergenerationally continuous among "one's own kind" and is absorbed via the mother's milk. [...] a bodily mystery [...], a *corpus mysticum*. And language is part of that corpus. » (*Ibid.*, p. 16)
4. « [...] we seek to develop interpretative sociolinguistic approaches to human interaction which account for the role that communicative phenomena play in the exercise of power and control and in the production and reproduction of social identity. [...] to understand issues of identity and how they affect and are affected by social, political and ethnic divisions we need to gain insights into the communicative processes by which they arise. » (Gumperz et Cook-Gumperz, 1982, p. 1)

« vraie vie » est très répandue, mais erronée. Les mots sont utilisés en relation avec des concepts qui sont dans l'esprit des locuteurs, ces symboles sont le moyen qui nous permet de nous définir et de définir les autres. [...] les individus créent les schémas de leur comportement linguistique afin de ressembler aux personnes du groupe et des groupes auxquels ils désirent être identifiés de temps à autre.[5]

Ces options identitaires, qui révèlent des identités plurielles et fluides, ne s'excluent pas mutuellement ; elles constituent les facettes d'une identité « complexe et diffuse » (Lüdi, Py *et al.*, 1995), où chaque locuteur expose, synchroniquement, sa différence d'avec un autre, et, diachroniquement, son (r)attachement, par un effort de mémoire, à une histoire et une trajectoire de vie. Sur le plan des discours, le jeu des identités se révèle au travers d'une pluralité de traces observables, de différente nature : a) les objets du discours, de nature *sémantique*, apparaissent dans les analyses de contenu ; b) les schématisations interprétatives (soit les structures formelles, telles que les modalisations), de nature *discursive* ; c) les phénomènes de nature *formelle*, comme les marques transcodiques, les régionalismes, certains emplois du discours indirect ou des adverbes de négation (Lüdi, 1995, p. 213).

Ce bref détour historique montre une évolution importante entre les recherches qui mettent en avant les caractéristiques structurales de l'identité (les attributs, les caractéristiques) et celles qui en étudient les processus de transformation et de mutation, marquant ainsi le passage d'approches descriptives et catégorisantes (des individus, des groupes socioculturels, etc.) à des approches centrées sur l'étude des dynamiques évolutives de la construction identitaire. Abdallah-Pretceille (2006) évoque ainsi l'apparition de nouvelles métaphores, comme celles de « bricolage », de « métamorphose » ou de « palimpseste », pour décrire les réécritures discursives des identités, marquées par le changement et la transformation :

[...] la métaphore du palimpseste[6] pour désigner le travail de construction permanente et jamais achevé à l'instar de l'identité perçue désormais comme un projet, un devenir, et non plus comme une origine ou encore des racines. (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 4)

Les cadres théoriques proposés, entre autres, par la psychologie sociale, la sociologie interprétative, l'anthropologie, la sociolinguistique ont donné lieu à un ensemble important de recherches empiriques, largement pluridisciplinaires (voir

5. « Language is not only itself the focal centre of our acts of identity ; it also consists of metaphors, and our focusing of it is around such metaphors or symbols. The notion that words refer to or denote "things" in "the real world" is very widely held, but quite misplaced ; they are used with reference to concepts in the mind of the user ; these symbols are the means by which we define ourselves and others. » (LePage et Tabouret-Keller, 1985, p. 14) « [...] individuals create the patterns for their linguistic behaviour so as to resemble those of the group or groups with which from time to time they wish to be identified. » (*Ibid.*, p. 18)
6. Du grec παλίμψηστος (*palímpsêstos*, « gratté de nouveau »). Un palimpseste désigne un manuscrit écrit sur un parchemin préalablement utilisé, dont on a fait disparaître les inscriptions pour y écrire de nouveau.

par exemple les études rassemblées dans Fishman éd., 1999). Ils cherchent à éclairer la complexité des processus linguistiques et identitaires impliqués dans 1) les relations intergroupes (conflits, xénophobie, racisme, médiation ; Zarate, 2003) ; 2) les questionnements liés à la citoyenneté démocratique, par exemple dans le contexte de la construction européenne (Beacco et Byram, 2007 ; Gubbins et Holt éd., 2002) ; 3) certaines problématiques émergentes, issues des mutations actuelles liées à la globalisation et au transnationalisme (Boutet et Heller, 2006).[7]

> La question des langues constitue l'un des aspects de la problématique concernant la création d'un sentiment d'appartenance à une même communauté, fondé non sur une identité supranationale mais sur le concept politique de citoyenneté démocratique. (Beacco et Byram, 2007, p. 77)

Ces travaux illustrent une diversification de l'éventail des perspectives scientifiques, l'effort particulier porté sur la contextualisation historique et sociale des événements discursifs et sur leur actualisation à la lumière des apports les plus récents des sciences sociales voisines (comme la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, la psychologie), afin de valoriser la contribution unique de la sociolinguistique du plurilinguisme à la compréhension des transformations sociales, et sa vocation d'articulation et d'intégration des niveaux d'analyse.

Définition(s) fondamentale(s) historique(s) et extension ; concepts et notions associés

> L'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle. (Lévi-Strauss, 1977, p. 332)

> Les identités sont en relation avec des questions qui gravitent autour de l'utilisation des ressources de l'histoire, du langage et de la culture dans le processus de « devenir » plutôt que d'« être », donc pas tant dans le sens de « qui sommes-nous » ou « d'où venons-nous », que dans celui de ce que nous pourrions devenir, comment nous avons été représentés et comment cela intervient sur sur la manière dont nous nous représentons nous-mêmes.[8]

7. Boutet et Heller (2006) défendent ainsi l'idée que les nouveaux discours qui accompagnent le rôle du langage dans la nouvelle économie mondialisée sont plus fortement axés sur les activités économiques que sur les questions de citoyenneté et d'identité. Les auteurs donnent l'exemple de la francophonie canadienne où la notion d'authenticité culturelle reste fortement associée à l'identification d'un capital social symbolique de la différence. Voir aussi Heller et Labrie, 2003.
8. « Identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being : not "who we are" or "where we came from", so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. » (Hall, 1996, p. 4)

Les identités plurilingues et pluriculturelles sont une catégorie de l'identité (individuelle et/ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues et de ses cultures, et au travers de ses discours sur celles-ci. Elles sont marquées par l'instabilité et l'ambivalence. Elles se révèlent de manière différente selon les choix des locuteurs à l'intérieur d'un ensemble de possibles, choix qui dépendent, entre autres, des trajectoires de vie individuelle, des catégories sociales et linguistiques à disposition et des interprétations que donne l'individu aux circonstances locales dans lesquelles il est amené à négocier la différence et à signaler ses affiliations. D'un point de vue sociolinguistique, on considérera ainsi que l'usage variable que fait le locuteur des langues de son répertoire, selon les situations, les lieux et les interlocuteurs, porte une empreinte sociale qui marque une *figure identitaire* (Lüdi, 1995). Ces figures identitaires sont aussi perceptibles dans les discours tenus par les locuteurs sur leurs langues et dans les représentations sociolinguistiques dont ces discours portent les traces.

Les langues s'affichent ainsi comme des signes d'identité : elles reçoivent en effet une fonction symbolique d'identification sociale, par lesquelles s'expriment les liens de (dé)solidarité. Il n'est ainsi pas rare que la dénomination des populations, des langues et des territoires s'inscrive sur des paradigmes identitaires éponymes (les Français parlent le français, les Tewas parlent le tewa). Akin (1999), qui préfère parler d'un « paradigme nominal ethnique », remarque que cette étroite corrélation, en constituant un puissant moyen d'identification et de reconnaissance sociales, joue un « rôle fondamental dans la (re)construction de l'identité de soi et de l'identité de l'autre ; [les noms] concourent à la production de phénomènes identitaires révélateurs du passé, du présent et de l'avenir » (p. 35). Dans les situations de contact, le processus de nomination et de dénomination d'une ou de plusieurs langues, plus que de réussir à décrypter des pratiques linguistiques, reflète des assignements et des positionnements identitaires de reconnaissance sociale, tant interne qu'externe. Ainsi, certains locuteurs peuvent choisir d'afficher une allégeance à une langue « maternelle » qu'ils parlent peu, voire qui ne leur a pas été transmise. De manière générale, les auto- et hétéro-assignations de langues reçues comme identificatoires relèvent de procédures symboliques et d'investissements culturels, qui entretiennent des rapports avec le temps et la mémoire, et sont largement déterminées par des représentations de territorialisation et d'appartenance à un groupe ou une nation. Le socle idéologique sur lequel se construit l'identité (par exemple nationale) repose sur l'adhésion à un système de valeurs et de normes encore souvent associé à l'utilisation d'une langue seulement (et, corollairement, l'inscription dans « une » culture). Les affiliations linguistiques restent, à ce titre, investies d'idéologie ; elles révèlent la négociation de normes et de références multiples dans des espaces de tension identitaire, la solidarité à des idéaux et à des valeurs sociales, l'adhésion à un dispositif représentationnel légitime ou illégitime ; elles sont ainsi, aussi, largement imaginées. Pour Pavlenko et Blackledge éd. (2004), c'est alors justement dans

la collision entre des interprétations différentes de la réalité du monde et de soi que surgit le besoin identificatoire :

> Somme toute, nous considérons les *identités* en tant qu'options sociales, discursives et narratives, options qui sont offertes par une société donnée au niveau de la temporalité et de la spatialité et à laquelle les individus et groupes d'individus font appel pour tenter de s'autonommer et de s'autocaractériser, ainsi que pour revendiquer des espaces sociaux et des prérogatives sociales. [...] Nous percevons l'identité comme particulièrement saillante dans des contextes où des interprétations et significations multiples se chevauchent, ce qui mène à des conflits de pouvoir afin de déterminer quelle sera l'interprétation qui va prévaloir.[9]
>
> L'identité, individuelle ou groupale, s'exprime à travers des comportements, des actions, des discours, des productions, des silences. Elle est assimilable à une « mise en scène » de soi et des autres. Elle n'est en ce sens que successions de métamorphoses, voire d'anamorphoses. Mouvante, fuyante, tigrée, alvéolaire, elle n'est pas le reflet d'une réalité *sui generis* mais le résultat d'une activité de communication et donc marquée par son contexte d'émergence, contexte nécessairement pluridimensionnel. Elle est, en ce sens, ancrée dans l'histoire, dans le social, dans l'économique, dans le politique, dans le psychologique, etc. De ce fait, il y a, ou devrait y avoir, un déplacement d'intérêt du contenu de l'identité à son énonciation et donc aux circonstances de cette énonciation. (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 43)

Le concept d'identité ne se sépare pas de celui d'*altérité*. On trouve chez Goffman (1963), dans son œuvre *Stigma*, l'idée d'exclusion et d'inclusion selon des dimensions articulées sur un continuum, lesquelles caractérisent les écarts par rapport à des normes identitaires.[10] Ces marqueurs identitaires plurilingues véhiculent des significations sociales ; en signalant discursivement l'appartenance à un groupe (aux origines possiblement multiples) et l'adhésion à ses valeurs, et en traçant, aussi, « [des] ancrages collectifs urbains et [des] repères plus universels qui transcendent les appartenances nationales ou régionales » (Billiez, 1998, p. 137). Les pratiques discursives d'affiliation et de désaffiliation marquent de la sorte des passages, transgressifs ou non, des frontières de groupes (des *crossings* selon la terminologie de Rampton, 2005) et créent, dans l'interaction, de nouvelles identités, le plus souvent métissées, idéalisées et partiellement imaginées. Ils peuvent contribuer, pour ces groupes, à des formes de résistance aux pressions et à l'oppression, et constituer ainsi un « renversement (stratégique) du stigmate » (Billiez, 1996, p. 63).

Bien que les identités soient souvent pensées en référence au passé (on parle ainsi d'identités reçues, d'identités héritées, d'identités revendiquées, voir par

9. « In sum, we view *identities* as social, discursive, and narrative options offered by a particular society in a specific time and place to which individuals and groups of individuals appeal in an attempt to self-name, to self-characterize, and to claim social spaces and social prerogatives. [...] We see identity as particularly salient in contexts where multiple interpretations or meanings collide, resulting in a power struggle as to whose interpretation prevails. » (Pavlenko et Blackledge éd., 2004, p. 19)
10. La stigmatisation sociale des formes linguistiques est aussi discutée dans Labov (1976).

exemple Billiez, 1998), les développements plus récents de la recherche tentent aussi bien d'en comprendre les dynamiques de construction et de négociation que les circulations dans des espaces-temps et les trajectoires complexes des parcours de vie, qui mettent en jeu le passé individuel (la mémoire) et le passé collectif (l'histoire) :

> L'identité d'une personne ne se trouve pas dans son comportement, ni – même si cela revêt une importance capitale – dans les réactions d'autrui, mais dans la capacité de garder un fil narratif particulier. La biographie d'une personne, dans la mesure où elle doit maintenir des interactions régulières avec les autres dans la vie de tous les jours, ne peut pas être totalement fictive. Elle doit continuellement intégrer des événements qui se passent dans le monde extérieur et les structurer dans l'avancement de cette « histoire de soi ».[11]

Pour Block (2008), l'étude des trajectoires de vie des individus plurilingues est décisive pour comprendre l'impact de leurs expériences de la migration et de la globalisation sur les pratiques linguistiques, le plurilinguisme et le développement des identités. Il note ainsi que les narrations biographiques révèlent les logiques d'action des individus, et comment ceux-ci transforment leur expérience d'une manière qui en corrige le passé, cette reconstruction étant tout à la fois liée à l'anticipation des possibles dans le futur (Giddens, 1991) :

> Dans les entretiens sur leurs histoires de vie, ils construisent des identités qui ne sont ni la somme des anciennes et des nouvelles, ni la moitié de celles qu'elles étaient et celles qu'elles sont ; leurs histoires semblent plutôt être le résultat de la négociation de la différence citée ci-dessus, comme leur passé et leur présent interagissent et se transforment mutuellement.[12]

Les histoires de vie sont ainsi cruciales pour comprendre la nature et le fonctionnement des sociétés multilingues. On note ainsi un intérêt renouvelé pour les approches biographiques et les récits de vie comme modalité de formation à la pratique réflexive, en lien par exemple avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle développée, notamment, au travers des travaux du Conseil de l'Europe (voir par exemple Molinié, 2006). Ces travaux accordent une place importante aux approches sollicitant une introspection dans le développement subjectif de la compétence plurilingue (Moore et Castellotti éd., 2008). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (*CECR*) et les *Portfolios européens des langues* (*PEL*)

11. « A person's identity is not to be found in behaviour, nor – important though this is – in the reactions of others, but in the capacity to keep a particular narrative going. The individual's biography, if she is to maintain regular interaction with others in the day-to-day world, cannot be wholly fictive. It must continually integrate events which occur in the external world, and sort them into the ongoing "story" about the self. » (Giddens, 1991, p. 54)
12. « In their life-stories interviews, they construct identities which are neither the sum of the new and the old, nor half of what they were and half of what they are ; rather their stories seem more the result of the negotiation of difference cited above, as their past and present interact and transform each other. » (Block, 2008, p. 28)

constituent en ce sens des bases importantes pour la politique linguistique et éducative en Europe depuis les années 1990. Ils ont influencé un regard nouveau sur l'identité linguistique et culturelle des apprenants en valorisant leurs expériences plurilingues et pluriculturelles préalables tout en encourageant le développement comme un *capital social pluriculturel*, que Zarate (1998) définit de la manière suivante :

> La notion de capital permet de dépasser une représentation de l'identité conçue comme une juxtaposition d'appartenances pour faire intervenir les notions de gain et de perte (trajectoires individuelles ascendantes et déclinantes), de plus-value symbolique et de marché des biens culturels. Cet outillage conceptuel met en relief la longue durée des histoires familiales et le capital hérité d'une génération à l'autre. (Zarate, 1998, p. 144)
> [...] un capital pluriculturel est donc constitué dans sa forme initiale par l'expérience du passage entre deux ou plusieurs sociétés données. [...] Cette expérience peut être individuelle mais également être disponible dans un capital familial constitué depuis une ou plusieurs générations et s'enraciner dans un continuum familial. (*Ibid.*, p. 145)

La notion de capital introduit ainsi la notion de choix, d'action et d'engagement. Elle intègre la continuité et le vivant, et porte à considérer les éléments sociobiographiques dans la mise en sens des expériences. Cette position n'est pas sans rappeler l'approche sociale de Schütz (1899-1959) lorsqu'il écrit :

> Tout cela est biographiquement déterminé, c'est-à-dire que la situation actuelle de l'acteur a son histoire ; c'est la sédimentation de toutes ses expériences subjectives préalables. Elles ne sont pas expérimentées par l'acteur comme étant anonymes, mais comme uniques et subjectivement offertes à sa personne et à elle seule. (Schütz, 1998, p. 65)

Le concept d'identité(s) plurilingue(s) et pluriculturelle(s) prend ainsi une place importante dans le champ des études en éducation et dans celui de la didactique des langues, en interrogeant, sous différents angles, les liens entre le plurilinguisme et les identités d'apprenants et d'enseignants (Heller et Martin-Jones, 2001 ; Kanno et Norton, 2003 ; Martinez, Moore et Spaëth, 2008 ; Rampton, 2006), ou l'identité citoyenne (Beacco et Byram, 2007).

Pour conclure provisoirement, ces différentes orientations illustrent une approche de la notion d'identité qui se construit dans une articulation entre le biographique et le relationnel et allie une perspective constructiviste et interactionniste ; cette approche permet d'appréhender les identités plurilingues et pluriculturelles comme une (des) production(s) sociohistorique(s) en constante évolution. Les relations entre pratique discursive, représentations et idéologie, savoir et pouvoir tiennent une place centrale dans ces travaux. Les identités plurilingues et pluriculturelles s'observent de manière située, dans la famille, au travail ou à l'école, dans les pratiques quotidiennes, dans l'interaction en face à face ou virtuelle, au travers des représentations et leur verbalisation dans les discours.

Les identités plurilingues et pluriculturelles sont ainsi marquées par des dimensions multiples, explicites ou implicites, visibles ou cachées. Ces identités multiples prennent leurs formes et leurs valeurs en contexte, et dans les dits et les non-dits des discours. S'il est important d'en comprendre les affichages, il est tout aussi important de trouver les moyens d'en repérer les voilements et les dévoilements, dans leurs formes explicites ou non explicites, soit qu'elles soient refoulées ou non perçues par l'individu, soit que celui-ci en gère les valeurs contextuelles et les (in)visibilités.

Ces différentes orientations s'inscrivent dans une éthique de la connaissance qui invite à intégrer une science et une conscience de la complexité pour aborder la diversité des dimensions de l'identité humaine (Morin, 2001). Les identités plurilingues et pluriculturelles sont ainsi conçues dans une vision dynamique de la pensée sociale, attentive à la contradiction, l'inattendu, l'ambiguïté et l'imprévisible. Tout à la fois représentations et pratiques sociales, elles se construisent et se (ré)inventent sur un éventail de possibles, dans les seuils et les frontières, en relief et dans les creux, dans les continuités et les tensions, dans les absences et les présences. Les locuteurs sont les acteurs de ces tissages identitaires ; ils en mêlent les fils et les multiples sens, les affiliations et les résistances, en même temps qu'ils en croisent les passés et les futurs possibles :

> Un ensemble feuilleté de possibles qui s'actualise en s'adaptant au mieux aux potentialités d'un marché linguistique instable. [...] [Cet appareil théorique] engage l'individu dans son identité tout entière : s'il accorde une place importante aux valeurs transmises par la famille, il englobe également les identités linguistiques et professionnelles, prend aussi bien en compte la transmission intergénérationnelle des valeurs que le devenir social. L'identité est abordée à la fois dans sa permanence et dans son dynamisme. (Zarate, 1998, p. 150)

> Celui qui développe consciemment un profil plurilingue et pluriculturel ressenti comme un atout social, multiplie les modes d'appartenances en s'adaptant aux contextes sociaux qu'il traverse tout au long de son parcours personnel. [...] Il se livre ainsi à de fréquents « réglages identitaires » (de Singly, 2003) qui ne sont pas nécessairement des renoncements irréversibles à des espaces-temps intérieurs, mais l'affirmation contrôlée d'une singularité et d'une individualité qui forge une identité fluide, adaptée à un parcours multidimensionnel et nomade. (Zarate, 2008, p. 177)

Enfin, on relèvera parmi les notions voisines ou dérivées celle d'*hybridité*. L'hybridité, qui sous-tend l'idée de mélange et de *mixité*, est un terme issu de la biologie, pour décrire un animal ou une plante provenant de deux sujets d'espèces. Perturbant les catégories normatives, le terme prend une charge négative au XVIII^e^ siècle en ancrant la peur du mélange des races et de la dilution des groupes européens.

Le concept d'hybridité est développé dans de nombreux travaux, allant de la littérature (voir par exemple les écrits de Salman Rushdie[13], de Patrick

13. Rushdie écrit dans *Patries imaginaires* (1995, Paris, Christian Bourgois, cité dans Ouellet, Harel, Lupien et Nouss, 2002, p. 108) : « Le mélange est la grande possibilité que la migration de masse a donné

Chamoiseau[14] ou ceux d'Édouard Glissant sur l'antillanité ou la créolitude), la psychologie (Françoise Dolto, Frantz Fanon ou Donald Winnicott, qui introduit en psychanalyse la notion d'espace transitionnel), la théorie de la traduction (avec la remise en question, dans les années 1920, de son caractère binaire par Walter Benjamin, qui en défend le caractère de création, inspirant plus tard le concept de traduction culturelle chez Bhabha), la sociologie (avec les travaux de Stuart Hall), l'anthropologie (avec Néstor García-Canclini ou Ulf Hannerz, dont les travaux ont donné lieu à une réflexion sur les identités à traits d'union, ou *hyphenated identities,* que Hannerz associe au concept d'homme marginal de Robert Park et l'école de Chicago) et, bien sûr, la linguistique. Bakhtine (1981, p. 429) définit ainsi l'hybridité comme le mélange, dans un même énoncé, de deux ou plusieurs consciences linguistiques (« le mélange de deux ou plusieurs consciences linguistiques à l'intérieur d'un seul énoncé concret »[15]).

Ce sont toutefois les écrits fondateurs de Homi Bhabha (voir en particulier Bhabha, 1994) qui ont inspiré et posé les jalons d'une théorie de l'hybridité fondée sur une remise en question des conceptions hégémoniques de l'homogénéité de l'identité culturelle, issues de visions coloniales essentialistes appuyées sur des représentations normatives et autoritaires de la nation, de la pureté et du pouvoir. Inspiré par la réflexion des philosophes français, comme Foucault et Derrida (en particulier le travail de ce dernier sur le caractère traductionnel de la pensée et sur la déconstruction, comme moyen d'interroger la différance), Bhabha propose une analyse critique de la liminalité de l'hybridité comme un paradigme de l'ambivalence, et conçoit celle-ci comme un espace interstitiel instable et transgressif de la culture transnationale et comme le lieu de négociations complexes de la collaboration et de la résistance, qui surgissent à des moments de transformation historique et permettent la construction de nouveaux « signes d'identité » (Bhabha, 1994, p. 2). Le concept d'hybridité, central dans les théories postcoloniales, a toutefois subi de nombreuses critiques. On lui reproche surtout, en portant l'emphase sur les nouvelles identités et leur caractère subversif et dissident, d'en occulter les origines premières et singulières, de simplifier, au final, les dynamiques complexes des identités plurielles (Iyall Smith et Leavy éd., 2008 ; voir aussi Amartya, 2007).

---

au monde, et j'ai essayé de l'embrasser. *Les versets sataniques* est un chant d'amour à notre identité métisse. » Voir aussi Salman Rushdie, 1980, *Midnight children*, New York, Penguin.

14. Voir par exemple Patrick Chamoiseau, 2005, *À bout d'enfance*, Paris, Gallimard.
15. « [...] the mixing, within a single concrete utterance, of two or more different linguistic consciousnesses. »

Exemples

> Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976 pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! » Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? À ceux qui me posent la question, j'explique donc, patiemment, que je suis né au Liban, que j'y ai vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept ans, que l'arabe est ma langue maternelle, que c'est d'abord en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et *Les voyages de Gulliver*, et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant et entendu certaines histoires dont j'allais m'inspirer plus tard dans mes romans. Comment pourrais-je l'oublier ? Comment pourrais-je jamais m'en détacher ? Mais, d'un autre côté, je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de France, je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres, j'écris mes livres dans sa langue, jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère. Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre. (Maalouf, 1998, p. 9-10)

Des relations complexes tissent les liens entre les langues, leurs usages situés, et la construction et l'expression des identités dans les situations de contacts. Les exemples de cette section illustrent quelques configurations des multiples tracés identitaires de ces usages. La variété des exemples montre aussi les multiples identités (imposées ou revendiquées) que les locuteurs choisissent d'investir, et qui se dessinent, aussi, au fur et à mesure de l'interaction. Car c'est bien dans les pratiques sociales et dans l'interaction que les locuteurs s'engagent dans la construction et la négociation des multiples composantes d'une identité complexe (Lüdi, 1995), et dans l'ensemble du comportement langagier que peuvent s'interpréter les *actes d'identité* (LePage et Tabouret-Keller, 1985) par lesquels les interlocuteurs révèlent le maillage de leurs allégeances, leurs affiliations à des normes, et qu'ils revendiquent leur(s) identité(s).

Il arrive que des identités alternatives ne soient affichées par le biais ni d'une langue ni de l'autre du répertoire du locuteur, mais par le recours à une troisième langue, ou par le recours à des parlers bilingues. Ce phénomène a pu ainsi être étudié chez de jeunes adolescents souhaitant adhérer à des groupes de pairs évalués comme jouissant d'un capital de distinction (souvent en marge de la société majoritaire). Chun (2001) note ainsi le cas de jeunes Asiatiques américains qui choisissent d'adopter le vernaculaire noir-américain ; Rampton (2005), celui de jeunes Britanniques anglophones qui développent des compétences en créole jamaïcain ;

Kallmeyer et Keim (2002), celui d'Italiens en Allemagne qui utilisent la variété turque de l'allemand emblématique de la minorité la plus forte du pays (voir aussi les études réunies dans Dirim et Auer éd., 2004 et Lytra et Jørgensen éd., 2008, sur les multiples utilisations identitaires du turc pour différents groupes de jeunes en milieux urbains en Europe). Il arrive aussi que les adolescents recourent à des variétés hybrides, construites sur la mise en commun des ressources plurilingues des différents membres des groupes de pairs. Billiez (1992) note l'exemple de jeunes adolescents recourant à des parlers panachés de différentes langues de leur voisinage, et instituant ces pratiques comme le symbole de l'appartenance à leur groupe de jeunes du quartier. Billiez (1998), en s'appuyant aussi sur l'étude des usages métissés de langues dans les textes de chansons contemporaines écrites par les jeunes issus des migrations en France, montre que les alternances de langues fonctionnent dans ces textes comme des « emblèmes », qui signalent de nouvelles « figures identitaires », permettant de multiples affiliations, à la fois hyperlocales (au groupe de pairs, au quartier, à la cité, etc.) et transnationales, où chacun peut se reconnaître comme « citoyen du monde » (Billiez, 1998, p. 129). D'autres travaux interrogent de manière similaire les alternances scripturales et graphiques dans les discours écrits, en montrant comment les entremêlements de langues qui marquent les pratiques plurilittératiées, chez les enfants (Moore, 2006, 2012 ; Pahl, 2008) ou les jeunes adultes (Sebba, 2003), constituent des investissements symboliques de l'identité et des formes d'engagement dont les valeurs et les contours affectent les itinéraires d'apprentissage (Kanno et Norton, 2003).

Les marques d'hybridation des langues, ou marques transcodiques (Lüdi et Py, 2002), qu'on remarque dans les conversations bilingues, donnent ainsi lieu à des créations interlinguistiques, qui peuvent servir d'*emblèmes* des solidarités locales pour certains groupes, comme l'utilisation de la variante de contact *voy a la posta* au lieu de *vas a correos* par les hispanophones neuchâtelois, exemple désormais classique de ce type de phénomènes (Lüdi et Py, 2002, p. 122). Les alternances conversationnelles ou scripturales remplissent de fait un faisceau de fonctions sociales, parmi lesquelles se note la mise en mots des *figures identitaires* dont nous avons déjà parlé. Dans l'exemple suivant, recueilli par Lo (2006), le choix d'alterner les langues, tout en permettant un discours de citation dont on se distancie (voici ce que mes enfants disent, ils le disent en anglais), permet en même temps à cette mère de famille d'exhiber son identité de Chinoise bilingue à Vancouver. En s'exprimant en deux langues, P. manifeste à la fois sa double appartenance – à la communauté migrante diasporique chinoise et à la société canadienne élargie – et les enjeux de la négociation identitaire liée à la double affiliation et aux revendications d'une identité collective ou individuelle (« *nous* sommes Chinois » / « *je* suis Canadien ») :

> On est CHINOIS. On devrait parler notre propre langue. Cela ne devrait pas être important si les autres savent quelle est notre identité, mais ça gêne mes enfants. Ils ne veulent

pas qu'on sache qu'ils sont Chinois. Quand je leur dis « on est Chinois », ils me répondent « je suis Canadien ».[16]

Ces écarts peuvent être vécus en termes de langue(s), de dialecte(s), d'accent ou de variété décentrée, comme le témoigne dans sa biographie langagière une jeune Kazakhe étudiant en français en Europe (Suisse) et apprenant simultanément l'allemand :

> Cependant, avant de parler des langues étrangères apprises soit à l'école secondaire ou à l'université, je pense nécessaire de parler de mes « langues maternelles » qui sont le kazakh et le russe. À l'époque soviétique, le russe a été imposé dans tout le pays, dans l'administration, les établissements publics des grandes agglomérations il était dominant. On ne parlait que le russe et par conséquent, la personne parlant le kazakh était mal vue. Et moi, grandie jusqu'à l'âge de huit ans, dans un petit village, monolingue kazakh, une fois étant dans une grande ville, j'ai rencontré directement le russe. Donc, mon « monolinguisme initial » s'est transformé avec le temps en bilinguisme car confrontée tous les jours au russe, j'ai commencé par l'apprendre en communiquant avec les autres à l'école, en faisant les commissions dans les supermarchés, dans les transports urbains. (Corpus Brohy, 2006)

On trouve un exemple du lien entre accent et identité chez Galligani (2007), qui étudie les discours d'identification et les parcours d'intégration de migrants espagnols en France. Elle remarque que pour certains, si l'accent conservé après des années d'installation encourage un sentiment d'insécurité linguistique – que Boyer (2001, p. 37) définit comme un état de soumission non maîtrisée à l'usage de la langue –, il leur sert aussi à particulariser leur différence et à maintenir, visiblement (acoustiquement), l'affiliation à la fois à la communauté d'origine et au groupe local des Espagnols (ici, de Grenoble) : « Ça c'est l'accent de mon origine de mes racines voilà » (Pedro, cité dans Galligani, 2007, p. 123).

Pour Galligani, cette résistance à la perte de l'accent signale un positionnement identitaire qui inscrit la reconnaissance interne et externe de l'altérité comme une composante d'une identité plurielle, associée à une double intégration symbolique de co-appartenance à la communauté espagnole locale et nationale, et sa reconnaissance par l'ensemble des groupes concernés : « Par le maintien de l'accent "espagnol", indice d'altérité, ils ne revendiquent pas seulement qu'ils sont des immigrés mais aussi qu'ils n'ont cessé d'être des Espagnols venus s'installer en France » (Galligani, 2007, p. 125). Lüdi et Py (2002), qui relèvent des phénomènes similaires chez des hispanophones à Neuchâtel, parlent de formes de *xénismes*, ou de « signaux de distance » (p. 171), qui permettent aux locuteurs de protéger leur identité.

16. « P. We are CHINESE [avec emphase]. 我們應該講自己的語言,我們不介意別人是否知道自己的身份,但是我們的子女介意,他們不認同自己是中國人,當你告訴他們 we are Chinese 他們會告訴你 I am Canadian. » (Lo, 2006)

L'expérience de mobilité peut affecter de manière considérable les valeurs identitaires attachées à la pratique d'une langue dominante : associée à la réussite sociale dans un contexte particulier, celle-ci peut devenir porteuse de stigmate (Goffman, 1963) dans un autre contexte. Blommaert (2003) présente ainsi l'exemple de locuteurs africains, à qui la pratique de l'anglais confère valeur et prestige dans leur pays, tandis qu'ils ne réussissent pas à être reconnus comme locuteurs légitimes et compétents une fois qu'ils ont émigré. La péjoration de leur compétence dans la ou les langue(s) dominante(s) affecte alors sa possible valeur comme ressource linguistique et de mobilité sociale :

> L'anglais acquis par les Africains habitant les villes leur offre un prestige considérable et aussi l'accès à des identités liées à la classe moyenne urbaine africaine. Cela constitue une ressource qui « rapporte ». Toutefois, le même anglais, lorsqu'il est parlé à Londres par les mêmes Africains, devient un objet important de stigmatisation et peut les identifier comme membre d'une couche inférieure de la société. Ce qui peut « rapporter » à Lusaka ou à Nairobi peut « coûter » à Londres ou New York. Et cela a également des répercussions sur les projets concrets que les personnes peuvent réaliser avec ces ressources.[17]

Jacquet, Moore et Sabatier (2008) notent des exemples similaires pour des Africains francophones nouvellement arrivés au Canada, dont les compétences en français ne sont pas reconnues comme authentiques ou légitimes dans leur nouvel environnement :

> Ma. — Moi je suis venu ici justement en croyant que comme je suis bachelier en éducation et que j'ai enseigné les langues… comme la province est anglophone… donc il y a un besoin d'enseigner le français et comme c'est un métier que j'ai fait pendant plus de vingt ans j'ai pensé que j'aurais plus de facilités à trouver le marché du travail dans le domaine de l'éducation surtout que j'ai enseigné au primaire et au secondaire et que le besoin est là… malheureusement cette possibilité n'est pas là… alors pour moi c'est frustrant pour moi. (Jacquet, Moore et Sabatier, 2008, p. 89)

On voit dans cet exemple se dévoiler un déni d'une identité francophone africaine, ici associée au milieu professionnel, construit sur un double script d'interprétation et d'exclusion, objectif (la non-reconnaissance des diplômes acquis ailleurs) et subjectif (la non-recevabilité de variantes acoustiques perçues comme illégitimes et non-porteuses de l'identité collective francophone locale). C'est pourtant bien cette francophonie africaine, au sein de laquelle une variété d'identités s'enchâsse et s'imbrique, qui permet de transcender les frontières de groupes :

17. « The English acquired by urban Africans may offer them considerable prestige and access to middle-class identities in African towns. It may be an "expensive" resource to them. But the same English, when spoken in London by the same Africans, may be a crucial object of stigmatization and may qualify them as members of the lower strata of society. What is "expensive" in Lusaka or Nairobi may be very "cheap" in London or New York. What people can actually accomplish with these resources is likewise affected. » (Blommaert, 2003, p. 616)

> Emm. (13 : 15) — Moi je dirai qu'il y a des sous-communautés dans dans une communauté africaine. on forme tous quand je dis tous nous les Africains on forme une communauté africaine à Vancouver. mais à l'intérieur de ça nous avons une autre communauté burundaise. une communauté rwandaise. une communauté [peut-être] et pourquoi est-ce que je je je je parle de tout ça parce que on n'a pas vraiment pas xxx culture si on parle même de la langue. on n'a pas la même langue. pas la même culture [...] voilà nous avons tous chacun une identité particulière. (Corpus Jacquet, Moore et Sabatier, 2008)

Alors que dans ces deux exemples, les rapports à l'anglais et au français marquent les enjeux de pouvoir dans lesquels les locuteurs se trouvent pris, les mêmes langues peuvent permettre, dans d'autres contextes sociohistoriques et politiques, de se dégager des loyautés locales sous un semblant de « neutralité ». On peut ainsi donner l'exemple de certains Algériens de la classe moyenne, qui oscillant entre des affiliations identitaires associées aux revendications berbères, aux exigences de l'arabisation officielle et du français qui porte les stigmates de la colonisation, qualifient l'anglais de variante « neutre », non marquée à leurs yeux ; comme si le choix de l'anglais devenait alors une esquive, une porte ouverte, pour se définir hors du positionnement identitaire local. Dans un autre état d'esprit, on peut aussi penser à l'exemple de ces enseignants de français du Pérou ou du Brésil, qui se reconstruisent une identité bilingue empreinte d'honorabilité, pour cacher leurs racines amérindiennes, socialement inacceptées :

> et parler quechua c'est mal vu, ils te disent que tu es une Indienne, une grenouille, des gens inférieurs à nous... donc personne ne parlait de quechua, personne parlait de ces choses-là... et pour moi c'est plus difficile d'étudier le quechua que le français. (O., corpus Moris, 2003, cité dans Moore, 2006, p. 181)

On voit ici comment se trace une série d'espaces d'identité, réels, symboliques ou imaginés, au sein desquels s'expriment des rapports de pouvoir et de domination, se négocient des affiliations locales, nationales et transnationales, et qui, de manière située, permettent aux locuteurs de redessiner les rapports entre la périphérie et le centre, voire de reconstituer ou d'établir de nouveaux centres :

> L'acte de revendication d'une identité et d'espaces identitaires est un acte politique. En s'appuyant sur la terminologie de Giddens (1984) de « centre » et de « périphérie », on peut dire que cet acte signifie non seulement un mouvement depuis la périphérie mais aussi une reconfiguration du centre.[18]

Les expériences de mobilité entraînent pour les locuteurs une transformation et une redéfinition des identités collectives ; ces reconstructions ne recouvrent

18. « The act of claiming an identity and claiming the spaces of identity is a political act. Using Giddens' (1984) terminology of the "center" and the "periphery", we can say that this act means not only movement from the periphery, but also a reconfiguration of the centre. » (Giampapa, 2004, p. 193)

nécessairement ni les pratiques linguistiques ni les pratiques culturelles des locuteurs, mais peuvent reposer essentiellement sur des hétérocatégorisations attribuées par les exogroupes. Ces hétérocatégorisations, construites sur certains traits perçus comme signifiants, sont, dans certaines circonstances, acceptées et ratifiées par les locuteurs et les groupes concernés, surtout lorsqu'elles coïncident avec des traits identificatoires déjà présents et qu'elles permettent à ceux-ci de consolider une position sociale autrement perçue comme instable. Ces hypercatégorisations (ou archétiquettes) identitaires lissent des identités multiples, souvent imbriquées à l'image de poupées russes. Les Chinois ou les Africains francophones à Vancouver constituent deux groupes pour lesquels une langue-culture hyperonyme illustre bien un tel accommodement des endo- et des exogroupes, autour d'un lissage identitaire qui favorise, dans les mouvements de convergence qu'il met en place, une interprétation rapide et simplifiée de l'identification sociale. Dagenais et Moore (2008, p. 24-25), dans une étude portant sur les représentations du bilinguisme, de la plurilittératie et de l'identité chez des familles chinoises à Vancouver, notent l'exemple de ces deux parents qui, l'un en anglais l'autre en cantonais, revendiquent la nécessité critique pour leurs enfants d'apprendre les sinogrammes, afin de pouvoir être reconnus comme « vrais Chinois » par les autres membres de la communauté. On voit alors se dessiner des formes d'homologation dans des réalités locales et transnationales, probablement tendues par l'expérience de la migration et de la séparation. Pour le père cité ici, il s'agit aussi, d'une certaine façon, de permettre l'alignement de caractéristiques physiques avec une identité ethnique hétéro-assignée :

> Parce que je ne peux pas écrire [le chinois] et je veux qu'elle [ma fille] apprenne à lire et à écrire – pour garder ça au moins parce que je sais que déjà elle a l'air différente. Elle a l'air – comment dire – elle a l'air oriental, alors les gens assument que vous devez parler cette langue.[19]

> Je pense que c'est important parce qu'en tant que Chinois, si on ne parle pas cantonais ou si on ne sait pas écrire son nom, on ne peut pas être considéré comme Chinois par les autres. Quand on est plus grand, même si on parle parfaitement anglais, qu'on devient un citoyen canadien, si on ne peut pas comprendre, si on ne peut pas écrire, si on ne peut pas parler [en chinois], comment est-ce qu'on peut dire qu'on est chinois ?[20]

Paradoxalement, même dans une société plurilingue telle que la Suisse, où le plurilinguisme est développé à travers différents domaines (familles mixtes, obli-

19. « Because I can't write (Chinese) and I do want her [my daughter] to learn how to read and write – just to keep that because I know she looks different already. She looks – how do you say – she looks oriental, people assume you have to speak that language. » (Père 008, entretien en anglais, Dagenais et Moore, 2008, p. 24-25)
20. 我覺得重要，因為妳是中國人，如果妳不會講廣東話或者妳不會寫妳的名字會讓人覺得妳不是中國人。等妳長大后，既使妳滿口英文，妳加入加拿大國籍，如果不會聽，不會寫，不會講幾句妳怎麼說妳是中國人？» (Mère 048, entretien en cantonais, Dagenais et Moore, 2008, p. 24-25)

gation d'apprendre au moins trois langues à l'école, stages scolaires et professionnels dans une autre région linguistique, mobilité, forte migration, etc.), les aspects langagiers revêtent une importance grandissante. L'effacement et la relativisation d'autres paramètres sociaux, autrefois puissants vecteurs de l'identité, ne sont certainement pas étrangers à cet état de fait :

> *Politiquement* parlant, l'opposition entre libéraux et conservateurs était très importante jusqu'à la fin du XIX^e^ siècle, cette opposition devient moins flagrante avec l'émergence du parti socialiste et plus tard avec d'autres partis, qu'ils soient de droite ou de gauche. Les enjeux *religieux* étaient forts au XIX^e^ et au début du XX^e^ siècle, ils perdent en importance face à l'œcuménisme, le désintérêt religieux, l'apparition de communautés religieuses plus marginales et la présence d'autres religions, notamment musulmane. L'aspect *culturel* change aussi, avec l'influence anglo-américaine grandissante et les migrations. Les *femmes et les hommes* se retrouvent de plus en plus dans des espaces partagés, et le facteur *professionnel* avec ses réseaux perd de sa signification avec l'automatisation et l'informatique. Même les variables *géographiques et topographiques* (centre / périphérie, Alpes / plaine, ville / village), autrefois puissants vecteurs identitaires, changent avec la mobilité, la société de communication et le développement suburbain du plateau situé entre le Jura et les Alpes. *L'aspect linguistique* en tant que possibilité d'identification primaire gagne donc en importance, ceci est aussi véhiculé par les médias régionaux et ceux des pays voisins parlant la même langue, le langage est donc une valeur centrale (*core value*) puissante. (Brohy, 2005, p. 177)

À la fois instrument métalinguistique et métacognitif, les biographies langagières constituent, de par leur approche méta-identitaire, de véritables révélateurs de l'identité multiple et d'une prise de conscience des enjeux langagiers dans les situations ordinaires du contact, comme dans les situations d'apprentissage. Les biographies sollicitées servent souvent à compléter les données quantitatives d'un questionnaire (Brohy, 2002). Ainsi, une interlocutrice qui a participé à une recherche sur des couples bilingues dans la ville bilingue de Fribourg (Suisse), d'origine hollandaise, scolarisée en français, avec de très bonnes compétences en allemand et en anglais, s'exprime de la sorte sur son identité langagière :

> Je ne me considère pas comme bilingue mais plutôt comme quelqu'un qui a la possibilité de s'exprimer en plusieurs langues. Je trouve que le bilinguisme est une chance et pas un mérite. Pour moi, une langue est uniquement un moyen d'expression et pas du tout un facteur d'identification (ce qui est sûrement compréhensible dans mon cas), je ne pourrais ainsi jamais m'engager dans un conflit linguistique comme celui qui couve actuellement à Fribourg. J'adapte les langues selon les circonstances ; je passe du français à l'allemand, de l'anglais au hollandais tout en me sentant parfaitement moi. (Brohy, 1992, p. 319)

Cet autre exemple, celui d'un étudiant ivoirien qui étudie l'allemand en tant que huitième langue à l'école en Suisse, décrit son expérience scolaire antérieure et les punitions réservées aux élèves utilisant leurs langues maternelles en classe, pratiques qui ressemblent au sort jadis infligé aux patois dans les pays francophones :

> Dans les villages, les élèves n'entendent cette langue que pendant les heures de classe ou à l'occasion des discours officiels. À la maison, tout le monde parle une langue locale. Mais pour les stimuler à la maîtrise de la langue française et les hisser au même niveau de connaissance de la langue que les élèves de la ville, l'on a institué ce qu'il convient d'appeler : « Symbole. » C'est une sorte de collier fait à partir de coquilles d'escargot, d'oranges avariées et autres objets résonnants, peu catholiques. Ce genre de collier, qui est d'une puanteur suffocante, est mis au cou de l'élève qu'on surprend en train de parler la langue locale aux heures de classe comme pendant la recréation. Il le gardera à son cou jusqu'à ce qu'on surprenne un autre qui prendra le relais. On comprend alors qu'un élève qui a vécu cette expérience malheureuse soit traumatisé, au point d'abandonner rapidement sa propre langue au profit du français qu'il trouvera plus sain. (Corpus Brohy, *Apprendre les langues dans un contexte plurilingue*)

Tandis que l'exemple qui précède révèle les effacements d'identité par l'effort d'oublier une langue, celui qui suit montre au contraire, dans une situation de perte de langue dans une communauté amérindienne canadienne, la lutte pour la préservation de la mémoire collective qui passe ici par la transmission filiale de la langue ancestrale pour maintenir le fil ténu de l'identité (voir aussi Moore et MacDonald, 2011) :

> Ma grand-mère Nancy Phillips elle parlait couramment la langue [halqemeylem] et elle l'a aussi enseignée toutes ces années. C'est elle qui m'a influencée le plus. Lorsqu'elle était sur son lit de mort, atteinte d'un cancer, elle ne voulait pas mourir parce qu'elle s'inquiétait que notre communauté n'ait pas la langue. Alors je lui ai promis de faire quelque chose pour assurer que la transmission continue. Et tout à coup j'ai commencé à apprendre vraiment vite et je pense que c'est son esprit qui me guide pour que je sache la langue. *Donc tu es comme une porteuse de langue ?* Oui, et elle s'est détendue après ma promesse. [...] J'ai pris cette responsabilité et quelquefois je me sens vraiment dépassée.[21]

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate, 1997, 2009) inscrit l'identité comme une de ses composantes centrales, qui se conjugue, en synchronie et diachronie, sur un mode pluriel, partiel, possiblement de déséquilibre. Sur le fond d'une approche holistique, les nouvelles approches en didactique des langues et du plurilinguisme centrées sur une éducation plurilingue et interculturelle, en portant une nouvelle attention sur le lien entre l'école et le hors-école, peuvent servir de révélateur des identités multiples des élèves présents dans les salles de classes, véritables espaces plurilingues reflétant pleinement l'évo-

21. « My grandmother Nancy Phillips she was a fluent speaker and she taught the language [halqemeylem] all the years. She is the one that influenced me the most. When she was on her death-bed with cancer she didn't want to die because she was worried about the community not having the language. So right there I said I promised her that I would do something to make sure that it carried on. So all of a sudden I started learning real quick and I believe it's her spirit guiding me to make sure I know the language. *So you are like a language carrier ?* Yah and she relaxed after I promised her. [...] I took that responsibility and sometimes it gets really overwhelming. » (Corpus MacDonald et Moore, 2007)

lution de la société moderne et globalisée. Les approches actuelles, en appréhendant les langues, les identités et la compétence plurilingues et pluriculturelles des locuteurs comme des systèmes fluides, dynamiques et évolutifs selon les situations et le moment (Zarate, Lévy et Kramsch éd., 2008), exemplifient de nouvelles formes de critique sociale, de questionnements épistémologiques, d'engagement intellectuel, tout en proposant une vision plus ouverte, complexe et moderniste du changement, de la transformation et de l'émancipation (Coste, Moore et Zarate, 2009).

Références

AKIN Salih éd., 1999, *Noms et renoms : la dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires*, Publications de l'université de Rouen, « Dyalang ».

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2006, *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Economica, Anthropos.

AMARTYA Sen, 2007, *Identité et violence. L'illusion du destin*, Paris, Odile Jacob.

ANDERSON Benedict, 1983, *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*, Londres, Verso.

AUER Peter, 2005, « A postscript : code switching and social identity », *Journal of pragmatics*, n° 33, p. 403-410.

BAKHTINE Mikhail, 1981, *The dialogic imagination : four essays*, Austin, University of Texas Press.

BALIBAR Étienne, 1998, *John Locke. Identité et différence. L'invention de la conscience*, Paris, Éditions du Seuil, « Essais ».

BARTH Frederik, 1969, *Ethnic groups and boundaries*, Oslo, Bergen.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/lang/fr (18 juillet 2012).

BEN JELLOUN Tahar, 2007, « On ne parle pas le francophone », *Le Monde diplomatique*, mai 2007. En ligne : www.monde-diplomatique.fr/2007/05/BEN_JELLOUN/14715 (20 novembre 2007).

BHABHA Homi K., 1994, *The location of culture*, Londres, Routledge.

BILLIEZ Jacqueline, 1992, « Le parler vernaculaire inter-ethnique des groupes d'adolescents en milieu urbain », *Des langues et des villes*, R. Chaudenson éd., Paris, Didier Érudition, p. 117-126.

—, 1996, « Poésie musicale urbaine : langues et identités entrelacées », *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, C. Juillard et L.-J. Calvet éd., Beyrouth, FMA, AUPELF-UREF, p. 61-66.

—, 1998, « L'alternance des langues en chantant », *LIDIL*, n° 18, p. 125-140.

BIRKEN-SILVERMAN Gabriele, 2004, « Language crossing among adolescents in a multiethnic city area in Germany », *Trilingualism in family, school and community*, C. Hoffmann et J. Ytsma éd., Clevedon, Multilingual Matters, p. 75-100.

BLANCHET Philippe, 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », *Actes de la conférence MIDL : Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et les machines*, p. 31-36. En ligne : www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf (18 juillet 2012).

BLOCK David, 2008, *Multilingual identities in a global city. London stories*, Londres, Palgrave Macmillan.
BLOMMAERT Jan, 2003, « Commentary: A sociolinguistics of globalization », *Journal of Sociolinguistics*, vol. 7, n° 4, p. 607-623.
BLOMMAERT Jan, COLLINS Jim et SLEMBROUCK Stef, 2004, « Spaces of multilingualism », *Working papers on language, power et identity*, n° 18. En ligne : www.albany.edu/anthro/files/LPI18.pdf (18 juillet 2012).
BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
—, 1991, *Language and symbolic power*, Cambridge, Harvard University Press.
BOUTET Josiane et HELLER Monica, 2006, « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie », *Langage et société*, n° 118, p. 6-16.
BOYER Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.
BROHY Claudine, 1992, *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg / Fribourg (Schweiz)*, Fribourg, Universitätsverlag Freiburg Schweiz.
—, 2002, « Raconte-moi tes langues... Les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 76, p. 183-193.
—, 2005, « Le plurilinguisme – un projet de société ? Continuité et rupture entre le discours politique et les pratiques pédagogiques en matière de promotion du plurilinguisme en Suisse », *Le bilinguisme*, A. Stouli éd., Paris, Le Manuscrit, p. 177-190.
—, 2006, « Grandes et petites langues en situations d'échanges éducatifs : la pratique de la relativité », présentation dans le cadre de la conférence « Grandes et petites langues », 3-5 juillet 2006, La Sorbonne, Paris.
BULOT Thierry, 1998, « Langues en ville : une signalisation sociale des territoires », *Rouen : reconstruction, langages (Sociolinguistique normande : langues en ville)*, n° 1 d'*Études Normandes*, p. 41-45.
—, 2007, *La langue vivante : l'identité sociolinguistique des Cauchois*, Paris, L'Harmattan.
BYRD CLARK Julie, 2010, *Multilingualism, citizenship and identity. Voices of youth and symbolic investment in an urban, globalized world*, Londres, Continuum.
CALVET Louis-Jean, 1997, « Le langage des banlieues : une forme identitaire », *Touche pas à ma langue ! Les langages des banlieues*, numéro hors-série de *Skholê*, p. 151-160.
CAMILLERI Carmel, KASTERSZTEIN Joseph, LIPIANSKY Edmond-Marc *et al.*, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris, Presses universitaires de France.
CHUN Elaine, 2001, « The construction of White, Black, and Korean American identities through African American vernacular English », *Journal of linguistic anthropology*, n° 11 (1), p. 52-64.
COHEN Anthony, 1994, *Self consciousness : an alternative anthropology of identity*, Londres, Routledge.
CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 1997, 2009, *La compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
CÔTÉ James et LEVINE Charles, 2002, *Identity formation, agency, and culture*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
DAGENAIS Diane et MOORE Danièle, 2008, « Représentations des littératies plurilingues et de l'immersion en français chez des parents chinois », *Canadian review of modern languages*, n° 65 (1), p. 11-32.
DE FLORIO-HANSEN Inez et HU Adelheid éd., 2003, *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen, Stauffenburg Verlag.

DIRIM Inci et AUER Peter éd., 2004, *Türkisch sprechen nicht nur Türken*, Berlin, De Gruyter.
FESTINGER Leon, 1954, « A theory of social comparison processes », *Human relations*, n° 7(2), p. 117-140.
FISHMAN Joshua A., 1977, « Language and ethnicity », *Language, ethnicity and intergroup relations*, H. Giles éd., Londres, Academic Press, p. 15-57.
——, 1989, *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
FISHMAN Joshua A. éd., 1999, *Handbook of language and ethnic identity*, New York, Oxford University Press.
GALLIGANI Stéphanie, 2007, « Identité et intégration : analyse des positions identitaires adoptées par des migrants espagnols face à leur accent d'origine », *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, P. Lambert, A. Millet, M. Rispail et C. Trimaille éd., Paris, L'Harmattan, p. 119-127.
GARCIA Marie-Carmen, 1998, *L'identité catalane. Analyse du processus de production de l'identité nationale en Catalogne*, Paris, L'Harmattan, « Recherches et documents Espagne ».
GIAMPAPA Frances, 2004, « The Politics of identity, representation, and the discourses of self-identification : negociating the periphery and the center », *Negotiation of identities in multilingual contexts*, A. Pavlenko et A. Blackledge éd., Clevedon, Multilingual Matters, p. 192-218.
GIDDENS Anthony, 1991, *Modernity and self-identity*, Cambridge, Polity Press.
GOFFMAN Erving, 1963, *Stigma : notes on the management of spoiled identity*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.
GUBBINS Paul et HOLT Mike éd., 2002, *Beyond boundaries. Language and identity in comtemporary Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.
GUMPERZ John éd., 1982, *Language and social identity*, Cambridge University Press.
GUMPERZ John et COOK-GUMPERZ Jenny, 1982, « Introduction », *Language and social identity*, J. Gumperz éd., Cambridge University Press, p. 1-21.
GUTIÉRREZ Kris, LOPEZ Patricia B. et TEJEDA Carlos, 2003, « Rethinking diversity : hybridity and hybrid language practices in the third space », *Language, literacy and education : a reader*, S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin et N. Mercer éd., Sterling, VA, Trentham Books, p. 171-187.
HANNERZ Ulf, 1996, *Transnational connections*, Londres, New York, Routledge.
HELLER Monica et LABRIE Normand éd., 2003, *Discours et identités. La francité canadienne entre modernité et mondialisation*, Cortil-Wodon, Éditions modulaires européennes.
HELLER Monica et MARTIN-JONES Marilyn éd., 2001, *Voices of authority, education and linguistic difference*, Westport, Ablex Publishing.
HOGG Michael A. et VAUGHAN Graham M., 2002, *Social psychology*, 3e éd., Londres, Prentice Hall.
IYALL SMITH Keri et LEAVY Patricia éd., 2008, *Hybrid identities : theoretical and empirical examinations*, La Haye, Brill.
JACQUET Marianne, MOORE Danièle et SABATIER Cécile, 2008, « Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : Parcours de migration et perception des rôles », *Glottopol*, n° 11, p. 81-94. En ligne : www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/ (18 juillet 2012).
KALLMEYER Werner et KEIM Inken, 2002, « Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting. A case study of an immigrant youth group in Mannheim, Germany », *Discourse constructions of youth identities*, J. K. Androutsopoulos et A. Georgakopoulou éd., Philadelphia, Amsterdam, John Benjamins, p. 29-46.

KANNO Yasuko et NORTON Bonny, 2003, « Imagined communities and educational possibilities : introduction », *Journal of language, identity, and education*, n° 2(4), p. 241-249.
KAUFMANN Jean-Claude, 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
LEPAGE Robert B. et TABOURET-KELLER Andrée, 1985, *Acts of identity : creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge University Press.
LÉVI-STRAUSS Claude dir., 1977, *L'identité*, Paris, Grasset.
LLAMAS Carmen et WATT Dominic éd., 2010, *Language and identities*, Edinburgh University Press.
LO Vivian, 2006, *Cultural identity and code-switching among immigrant Chinese students, parents and teachers in Vancouver*, thèse de Ph.D., Simon Fraser University, non publié.
LOCKE John, 1689, *An essay concerning humane understanding in four books*, Londres, Thomas Bassett.
LORENZI-CIOLDI Fabio et DOISE Willem, 1994, « Identité sociale et identité personnelle », *Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes*, R. Y. Bourhis et J.-P. Leyens éd., Bruxelles, Mardaga, p. 69-126.
LÜDI Georges, 1995, « L'identité linguistique des migrants en question : perdre, maintenir, changer », *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, G. Lüdi, B. Py *et al.*, Lausanne, L'Âge d'homme, p. 205-292.
LÜDI Georges, PY Bernard *et al.*, 1995, *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne, L'Âge d'homme.
LÜDI Georges et PY Bernard, 2002, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
LYTRA Vally et JØRGENSEN J. Normann éd. 2008, *Multilingualism and identities across contexts : cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe*, University of Copenhagen Press, « Copenhagen Studies in Bilingualism ».
MAALOUF Amin, 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
MARTINEZ Pierre, MOORE Danièle et SPAËTH Valérie éd., 2008, *Plurilinguismes et enseignement, identités en construction*, Paris, Riveneuve.
MEAD George H., 1934, *Mind, self and society*, édition et introduction de C. W. Morris, Chicago, University of Chicago Press.
MOLINIÉ Muriel éd., 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, n° 39 de *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, « Langues et apprentissage des langues ».
—, 2012, « Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 51, p. 62-75.
MOORE Danièle et CASTELLOTTI Véronique éd., 2008, *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang.
MOORE Danièle et MACDONALD Margaret, 2011, « The name can only travel three times. Nomination des nouveaux-nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères Stó:lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation », *Glottopol*, n° 18, p. 155-190. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_18.html (18 juillet 2012).
MOORE Danièle et PY Bernard, 2008, « Discours sur les langues et représentations sociales » (chap. 6), in G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch éd., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives Contemporaines, p. 273-333.
MORIN Edgar, 2001, *La méthode. Tome V : L'humanité de l'humanité – L'identité humaine*, Paris, Seuil.
MORIS Christophe, 2003, *Les représentations sociales des langues. Le cas de professeurs et d'appre-*

nants de langues étrangères à Arequipa – Pérou, mémoire de diplôme d'études approfondies de didactologie des langues et des cultures, université Paris-3 Sorbonne-Nouvelle, non publié.
MULLER Nathalie, 1994, *Frontière linguistique, stéréotypes et identité. Le Haut-Valais dans les représentations d'élèves de Sierre et de Sion*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
OUELLET Pierre, HAREL Simon, LUPIEN Jocelyne et NOUSS Alexis éd., 2002, *Identités narratives. Mémoire et perception*, Laval, Presses de l'Université Laval.
PAHL Kate, 2008, « Identity, timescales and children's multimodal texts », *Multilingualism and identity across contexts*, V. Lytra et J. Normann Jørgensen éd., Copenhagen Studies in Bilingualism, vol. XLV, p. 60-84.
PAVLENKO Aneta et BLACKLEDGE Adrian éd., 2004, *Negotiation of identities in multilingual contexts*, Clevedon, Multilingual Matters.
RAMPTON Ben, 2005 [1995], *Crossing : language and ethnicity among adolescents*, Manchester, Saint Jerome Publishing.
——, 2006, *Language in late modernity. Interaction in an urban school*, Cambridge University Press.
RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
SCHÜTZ Alfred, 1998, *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.
SEBBA Mark, 2003, « Spelling rebellion », *Discourse constructions of youth identities*, J. Androutsopoulos et A. Georgakopoulo éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 151-172.
SINGLY François de, 2003, *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin.
STRAUSS Anselm L., 1959, *Mirrors and masks. The search for identity*, Glencoe (Illinois), The Free Press.
TAJFEL Henry et TURNER John C., 1979, « An integrative theory of intergroup conflict », W. Austin et S. Worchel éd., *Social psychology of intergroup relations*, Monterrey, Brooks, Cole, p. 33-47.
——, 1986, « The social identity theory of intergroup behavior », *Psychology of intergroup relations*, 2e éd., W. Austin et S. Worchel éd., Chicago, Nelson-Hal, p. 7-24.
TROUVÉ-FINDING Susan et LATOUR Vincent, 2007, « Jalons pour une analyse comparée des concepts de mixité et d'hybridité », *Cahiers du Mimmoc*, n° 4. En ligne : http://cahiersdumimmoc.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=75 (18 septembre 2012).
TURNER John, 1996, « Henry Tajfel : an introduction », *Social groups and identities : developing the legacy of Henry Tajfel*, W. P. Robinson éd., Oxford, Butterworth Heinemann.
VOLTAIRE, 1734 [1999], « Lettre XIII sur M. Locke », *Lettres philosophiques (Lettres anglaises)*, Paris, Mille et une nuit.
WOODWARD Kathryn, 2004, *Questioning identity : gender, class, ethnicity*, Londres, Routledge.
ZARATE Geneviève, 1998, « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel », *LIDIL*, n° 18, p. 141-151.
——, 2003, « La médiation en situation de tension identitaire », *Le français dans le Monde. Recherches et applications*, numéro spécial, p. 173-184.
——, 2008, « Introduction : appartenances et lien social », G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch éd., *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris, Archives Contemporaines, p. 173-180.
ZARATE Geneviève, LÉVY Danièle et KRAMSCH Claire éd., 2008, *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris, Archives Contemporaines.

12. INTERACTION

JACKY SIMONIN

Historique

Le concept d'interaction est un concept nomade qui traverse nombre de sciences, du monde physique, de la vie et des sciences de l'homme et de la société. Ses acceptions sont les plus diverses, savantes ou profanes. Notre propos, ici, se focalise sur les interactions sociales dans leur dimension langagière, susceptible de contribuer à l'appréhension des situations de langues en contact. Pour en situer l'une des origines, le concept d'interaction nous fait remonter « aux sources du pragmatisme » (Karsenti et Quéré éd., 2004), à la fin du XIX[e] siècle. Les toutes jeunes sciences de l'homme et de la société, sur le continent nord-américain comme en Europe, s'intéressent à l'ordre social. Celui-ci procède-t-il de la seule volonté de l'individu, et de son libre arbitre ? Ou bien, est-il un effet des structures sociales ? Dès ce moment inaugural, s'engage un débat qui perdurera tout au long du siècle suivant, et jusqu'aujourd'hui. Il se cristallisera à la sortie de la seconde guerre mondiale, porté par deux figures de proue, Harold Garfinkel (Garfinkel, 1967 ; Lynch et Sharrock éd., 2003) fondateur de l'ethnométhodologie, ainsi qu'Erving Goffman. Tous deux ont le projet, chacun à sa manière, de jeter les bases pour analyser « l'ordre de l'interaction » (Goffman, 1953 ; Drew et Wootton éd., 1988 ; Joseph, 1998 ; Nizet et Rigaux, 2005). Leurs apports respectifs ont ouvert un vaste chantier ayant pour objet de mettre au jour les faits linguistiques et non linguistiques qui règlent l'organisation de l'interaction et sa gestion par les participants.

Bien qu'il ne mentionne pas le terme d'interaction, dans un ouvrage paru en 1901, Gabriel Tarde met en avant l'importance sociale de la conversation car « elle marque l'apogée de l'attention spontanée que les hommes se prêtent réciproquement et par laquelle ils s'interpénètrent avec infiniment plus de profondeur qu'en aucun autre rapport social » (Tarde, 1987, p. 3). Il nous offre ainsi une première définition de l'interaction langagière. Plus près dans le temps, Roman Jakobson déclare

en 1952 : « On constate actuellement une tendance à considérer le discours individuel comme la seule réalité. Cependant, je l'ai déjà dit, tout discours individuel suppose un échange » (Jakobson, 1963, p. 32). Parmi bien d'autres, notons la définition étendue de l'interaction que donne Robert Vion, qui met l'accent sur la dimension actionnelle de la communication :

> Toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. À ce titre, il recouvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe. (Vion, 1992, p. 17)

Retenons enfin la définition princeps d'Erving Goffman qui fera date, et dont nous reproduisons la traduction française :

> Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir. (Goffman, 1973, p. 23)

Il est notable que ce sont les sociologues et les anthropologues, principalement nord-américains, qui ont été les premiers à s'intéresser aux phénomènes linguistiques dans une perspective interactionnelle. Comme le montre son histoire, le concept d'interaction langagière se superpose, à tout le moins en France, à l'histoire des sciences du langage comme perspective crypto-critique des théories linguistiques établies, marquées par la tradition structuro-fonctionnaliste et l'idéologie monolingue qui la sous-tend. Il suffit de feuilleter les ouvrages introduisant à la linguistique pour constater que la linguistique interactionnelle est bien souvent la grande absente.[1] Pourtant, dans le cadre des situations de contact de langues, les perspectives interactionnelles ont toute leur pertinence. Elles représentent un carrefour de questionnements, où se trouve interrogée une série de faits sociolinguistiques, parmi lesquels : langage et identité, langage et discours, langage et normes, langage et variation, langage et catégorisation, ainsi que se trouvent questionnés les modes de collecte et de traitement des corpus. La dimension sociolangagière des interactions sociales, à laquelle nous cantonnons notre propos, apparaît susceptible d'enrichir le domaine des situation de langues en contact.

L'on doit à Emmanuel Schegloff et à Harvey Sacks (1992), tous deux élèves de Goffman et de Garfinkel, d'avoir impulsé les recherches centrées sur les dimensions

1. À titre d'exemple, un manuel paru il y a peu (Paveau et Sarfati, 2003) s'arrête à quelques courants de la pragmatique, sans mentionner ceux qui s'inspirent de la linguistique interactionnelle (Mondada, 2001). Par ailleurs, l'ouvrage collectif, le très complet dictionnaire sur les contacts linguistiques, dont c'est objet principal, fait l'impasse sur l'entrée « Interaction » (Goebl *et al.*, 1996). Ce qui n'est pas le cas du dictionnaire d'analyse du discours (Charaudeau et Maingueneau éd., 2002) qui y consacre plusieurs entrées.

langagières et conversationnelles de l'interaction. L'interaction conversationnelle relève d'un ordre local en propre. Son ordonnancement constitue l'objet de l'« analyse de la conversation » (*conversational analysis*, *CA*, voir Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974). Le but est de dégager les règles séquentielles qui président à l'organisation des tours de parole, à leur construction, à leur enchaînement, structuré ou non en « paires adjacentes » (*adjency pairs*). L'analyse de la conversation porte sur la manière dont les interactants coopèrent pour ouvrir leur échange (Schegloff, 1968), négocier leur place, thématiser leur propos et mettre fin à leur échange (Schegloff et Sacks, 1973). L'analyse de conversation accorde une place centrale à l'ordre séquentiel qui préside au déroulement de l'interaction langagière. Outre cette séquentialité, celle-ci relève par ailleurs d'un ordre catégoriel. L'activité de catégorisation des situations, des interactants, des thèmes abordés... en fait partie intégrante. Le projet de Sacks (1972a, 1972b) est d'en mettre au jour la systématique, en élaborant un appareil d'analyse : l'« analyse des dispositifs de catégorisation » (*membership categorization device analysis* : *MCDA*). Par la suite, les relations entre les deux niveaux, séquentiel et catégoriel, de l'ordre de l'interaction, seront source d'une littérature abondante (Fradin, Quéré et Widmer, 1994 ; Hester et Eglin éd., 1997 ; Bonu et Mondada, 1994 ; Watson, 1994, 1997 ; Conein, 2007 ; Widmer, 2007).

Simultanément, d'autres perspectives de recherche s'orientent vers la prise en compte de l'environnement socioculturel, fondé sur des données ethnographiques. L'apport notoire de Dell Hymes et de John Gumperz initiera les courants de l'ethnographie de la parole (Bauman et Sherzer éd., 1974) et de la communication (Gumperz et Hymes éd., 1972). Diverses approches sont introduites dans le domaine du contact linguistique. Les travaux sur le « code switching » (Gumperz, 1989), les alternances langagières et les mélanges codiques, intégreront pour une part les approches conversationnelles selon une orientation interactionnelle (Auer, 1996 ; Auer éd., 1998). Toutefois, l'interaction fait souvent l'objet d'études partielles portant sur tels phénomènes ou séquences (ouverture, clôture, paires adjacentes, thématisation, négociation des places...). Elle ne constitue pas toujours un objet global construit en soi (Mondada, 2007a, 2007b).

Aujourd'hui, le concept d'interaction s'élargit dans trois directions qui appellent un modèle intégré. Une première direction vise à articuler l'ensemble de la communication multimodale, ne se limitant plus au seul langage oral et écrit. Par ailleurs, l'on s'intéresse aux pratiques de coopération, aux processus sociocognitifs qui sont à l'œuvre dans le cours d'action, c'est-à-dire aux ressources multiples que mobilisent les participants lorsqu'ils communiquent (Heath, 1997 ; Heath, Luff, 1994 ; Goodwin, 1981, 1986, 2000). Enfin, les courants de l'action située et de la cognition distribuée constituent une extension dans la prise en compte du fait interactionnel, du discours en interaction (Fillietaz, 2004). Sous leur angle langagier, l'analyse des situations de travail (les *workplaces studies* : Luff, Hindsmarsh et Heath, 2000) représente, sur ce dernier axe, un champ d'investigation novateur et fécond (Boutet éd., 1995 ;

Borzeix et Frankel éd., 2005 ; Grosjean et Lacoste, 1999). L'observation en milieu de travail multilingue de la gestion interactionnelle des langues en contact ajoute sa pierre à la compréhension de ces situations (Mondada, 2007a).

C'est donc sur une durée qui court sur près d'un demi-siècle que se développe l'analyse des interactions langagières pour se constituer aujourd'hui en un domaine plus ou moins reconnu en sciences du langage. L'attention portée aux phénomènes langagiers liés aux interactions sociales s'amorce en effet au cours des années 1960-1970. Prédominent alors le structuralisme et le générationalisme. La réception en France s'effectue au sein de deux champs, la sociologie (Quéré, 1997) d'une part, la linguistique d'autre part. En linguistique, les pratiques courantes sont celles de l'introspection, la fabrication, par le linguiste, de données à fin illustrative. Alors que prévaut une linguistique de l'écrit, de la phrase, émerge à cette époque une linguistique de l'oral (Blanche-Benveniste, 1990, 2000) fondée sur des données naturelles. La question des corpus deviendra l'un des points cardinaux et ne cessera de s'enrichir d'apports à mesure que s'approfondira la réflexion épistémologique et que progresseront les innovations technologiques (numérisation, développement de logiciels…). D'autres facteurs, tenant aux mutations de société, contribuent au développement de cette « nouvelle » linguistique.[2] De manière parfois analogue à ce qui s'est passé antérieurement sur le continent nord-américain, ce sont certaines questions de société (à l'exception des minorités amérindiennes et autres) qui interrogent la pertinence d'une forme autonomisée de linguistique. Au nombre de ces questions, l'on compte la didactique des langues, les processus d'acquisition et le développement psycho-sociolinguistique, un début d'intérêt pour les situations multiculturelles en raison de la montée du fait migratoire et diasporique, la question urbaine et les phénomènes de banlieue, les questions de transmission que pose la différenciation intergénérationnelle et socio-spatiale et qui par la suite prendra nom de « parlers jeunes / parlers urbains ». Les travaux de linguistique appliquée qui sont alors conduits sont liés aux problématiques des relations « langage et société ». Ces dernières vont prendre leur essor dans le cadre de la sociologie du langage et de la sociolinguistique.

En s'intéressant au « discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005), la linguistique interactionnelle (Mondada, 2001) va susciter un débat dont les termes portent principalement sur « l'interne *vs* l'externe », « l'intraphrastique *vs* le supraphrastique », « la compétence *vs* la performance ». Les travaux qui s'intéressent aux situations de langues en contact, notamment le « code switching », sont un

2. Mentionnons pour mémoire deux publications introductives à ces courants, déjà bien installés à l'époque aux États-Unis : Christian Bachmann, Jacqueline Lindenfeld et Jacky Simonin, 1981, *Langage et communications sociales* et Yves Winkin éd., 1981, *La nouvelle communication*. En 1986, Catherine Kerbrat-Orecchioni publie un article de synthèse « "Nouvelle communication" et "analyse conversationnelle" » dans la revue *Langue française*, qui consacre en quelque sorte ces orientations.

lieu privilégié d'observation du changement linguistique induit par des facteurs internes et/ou dû à des motivations sociales externes. Par ailleurs, deux orientations partagent le domaine des interactions langagières. D'une part, les « approches contextuelles » focalisent l'attention sur les phénomènes interactionnels et conversationnels en tant que tels, pour en dégager l'ordre local propre. D'autre part, les « approches culturelles », ou « décontextualisées », fondées sur des données ethnographiques, appréhendent les fonctionnements interactionnels dans leur environnement socioculturel. Après avoir exposé ce qui spécifie chacune de ces orientations principales, nous aborderons, pour conclure, les perspectives en cours.

Les approches contextuelles

L'apport ethnométhodologique

Dès le début des années 1950, Harold Garfinkel impulse le « programme de l'ethnométhodologie »[3], éclairant certaines spécificités propres à ce courant interactionniste. Harold Garfinkel ne propose pas moins une alternative au structuro-fonctionnalisme qui, de Durkheim à Parsons, règne alors en maître. Il décentre le regard sociologique, des structures sociales, des contraintes institutionnelles, du groupe social, de l'individu, pour focaliser son attention sur le détail des pratiques sociales ordinaires de la vie sociale quotidienne. En inversant la démarche canonique, le but est de mettre au jour les conditions qui structurent et définissent l'ordre social local, les méthodes qu'emploient les acteurs pour le produire. Il stipule que le regard porté sur les pratiques situées permet 1) de conserver les circonstances concrètes de leur déroulement ; 2) d'observer que ce sont ces conditions de réalisation qui « font » l'acteur, et non l'acteur qui fait la situation. Harold Garfinkel (2002) se démarque de la philosophie phénoménologique d'Edmond Husserl, dont il souligne qu'il isole l'individu et localise dans sa conscience le foyer principal de son action. Selon William James, psychologue pragmatiste, l'individu qui poursuit intentionnellement un but agit en percevant directement les objets naturels ou sociaux. Leur réalité objective est le résultat d'une construction subjective interne à l'individu, qui varie d'une situation à l'autre, d'un individu à l'autre selon le mode de conscience individuelle. Or, soutient Harold Garfinkel, ce sont les pratiques sociales

3. Ce n'est que très tardivement que Harold Garfinkel explicitera son positionnement vis-à-vis de ses prédécesseurs qui ont nom William James, John Dewey, Charles Sanders Pierce, ainsi que Ludwig Wittgenstein et les courants de la phénoménologie philosophique d'Edmond Husserl, et le versant sociologique représenté par George Herbert Mead, Alfred Schütz, ainsi que Aaron Gurwitsch pour ce qui est de la psychologie des formes, la « Gestalt ».

dans lesquelles les acteurs sont mutuellement engagés qui organisent leur perception des objets. Par ailleurs, s'il reconnaît à John Dewey le mérite de concevoir un acteur situé, composé d'une mosaïque de rôles (« a segmental self ») qui se combinent, se hiérarchisent ou peuvent entrer en conflit lors des échanges sociaux, il affirme qu'en un point donné, un acteur ne participe pas à plus d'un système d'action. Quant à la phénoménologie sociale qu'incarne Alfred Schütz, il voit tout l'intérêt de saisir l'acteur individuel dans le cadre des situations sociales concrètes et non pas, selon la perspective mentaliste, de manière intrapsychique, indépendamment de l'environnement social. Si Schütz accorde une importance aux requis particularisant chaque type de situation, il maintient cependant le fait que l'acteur individuel en situation agit selon des catégories cognitives (les typifications), des projets qui lui sont propres et qui déterminent son action. Dans certains de ses linéaments, le débat qu'engage Garfinkel avec ses prédécesseurs comme avec son contemporain Goffman, porte sur les rapports entre structures sociales et situations d'action. Son positionnement présente un intérêt au regard des interactions langagières en situation de contact de langues. Cela a trait par exemple à une conception de la norme et de l'identité. Les normes de conduite ne sont pas externes aux situations concrètes, imposées par des contraintes institutionnelles ou structurales. Coproduites dans le cours même de l'action, elles sont émergentes, endogènes, autochtones. De même, les identités sont toujours *situées.* Harold Garfinkel ne conçoit pas l'individu en tant qu'entité globale, sorte de réceptacle biographique plein, fait de projets, animé de motivations, mû par des valeurs qui guideraient ses engagements, orienteraient ses actions. En lieu et place, il met l'accent sur l'interaction que des acteurs nouent lorsqu'ils sont pleinement engagés comme participants, incarnant alors, selon le principe de l'« adéquation unique », ce qu'il nomme l'*identité située* qui « n'est rien d'autre qu'un schème employé par l'acteur pour interpréter les signes que d'autres génèrent – un schème qui est une réponse aux intentions de l'autre » (Garfinkel, 2005, p. 149). Harold Garfinkel (2002) illustre son propos en évoquant le cas du trafic routier. La conduite automobile repose sur des méthodes que les automobilistes mobilisent sur la route, de telle sorte que le trafic ne connaisse ni perturbation, ni accident, et que chacun arrive sans encombre « à bon port ». Après avoir quitté la route, souligne-t-il, le trafic perdure, tel qu'il est ordonné et structuré. D'autres automobilistes empruntent l'axe routier comme auparavant, certains l'ont emprunté, et ensuite, d'autres l'emprunteront. Mais chaque fois, pour chacun des automobilistes, c'est « une prochaine nouvelle fois » (p. 164), selon sa formule. Il nommera ce processus « populational cohort ». Une telle observation met en lumière le caractère routinier et ordonné des pratiques situées, ainsi que l'engagement finalisé et toujours recommencé des acteurs pour situer leur pratique appropriée à un cadre d'action spécifique, et pour maintenir un ordre local de l'interaction.

L'ordre séquentiel/catégoriel de l'interaction

Dès l'origine, l'analyse de l'une ou l'autre, ou des deux dimensions – séquentielle et catégorielle – de l'ordre de l'interaction retient l'attention des chercheurs du domaine. Vont se développer des orientations fortement marquées, parfois en opposition, selon que l'on privilégie l'une ou l'autre, l'une à l'exclusion de l'autre (*CA* vs *MCDA*), ou que l'on tente de les articuler. Rappelons la définition originelle des dispositifs de catégorisation, que Sacks a formulée dès 1964, à l'occasion de son travail de thèse :

> Toute collection de catégories d'appartenance, comprenant au moins une catégorie, qui peut être appliquée à une population ayant au moins un membre, de façon à permettre, *via* quelques règles d'application, d'apparier au moins un membre d'une population et un membre d'un système de catégorisation. Un dispositif est donc une collection plus des règles d'application. (Sacks, 1974, p. 218)

Les deux types de règles d'application, que Sacks identifie, interviennent en reconnaissance et en production. Une « règle d'économie » signale la mise en œuvre d'une « paire relationnelle standardisée » (PRS) du type client / vendeur, ami / ami... La « règle de continuité » (*consistency rule*) stipule que si un membre d'une population est reconnu comme appartenant à une catégorie donnée, alors d'autres membres de la même population sont des candidats pour le même dispositif de catégorisation. Enfin, une catégorie liée à l'activité soumet les deux membres de la paire relationnelle (par exemple « invitant / invité ») à des droits et obligations propres à cette activité. À ces règles d'application s'ajoutent deux « maximes » nommées *hearer's maxim* et *viewer's maxim*. La première stipule que dans une situation donnée, s'il apparaît qu'une catégorie est liée à une activité, alors les interactants l'entendent ainsi. Par ailleurs, en raison de la co-sélectivité entre catégorie et activité (*category bound activity*), la seconde maxime (*viewer's maxim*) indique qu'en voyant l'activité, celui qui observe ce qui se passe, ce qui se dit, peut dire « qui est celui qui fait » (*the doer*) et connaissant celui qui fait, peut rendre compte de son activité. C'est progressivement que Sacks élabore ce modèle d'analyse centrée sur l'activité catégorielle des interactants engagés dans le déroulé d'une interaction (Sacks, 1972a, 1972b, 1992). Modèle qui fera l'objet de gloses abondantes et de nombreux commentaires critiques (Bonu et Mondada, 1994 ; Conein, 2007 ; Hester et Eglin, 1997 ; Watson, 1994, 1997). Parmi ces derniers, retenons l'analyse critique formulée par Widmer (2007). Sa pertinence réside dans le fait que Widmer questionne le mode de faire de l'analyste, lorsque celui-ci collecte les données d'interaction langagière, les transcrit et les analyse (voir aussi Mondada, 2002). Pour ce faire, il va revisiter un exemple d'analyse tiré d'un article de Schegloff (1996) en liant les deux dimensions séquentielle et catégorielle et en montrant comment l'analyste s'immisce en quelque sorte à son insu dans le jeu de l'échange. Enfin, la force de son regard critique vient de sa proposition d'ancrer l'entreprise interactionniste dans l'énonciation.

Un ancrage dans l'action et l'énonciation

Tout en défendant une perspective contextuée, endogène, de l'interaction, Jean Widmer (2007) se demande « comment concevoir les rapports entre les interactions d'un côté et le "reste" de l'ordre social, notamment les institutions de l'autre côté ? » (p. 216). Il réexamine la proposition d'Emmanuel Schegloff (1996) concernant les procédures que suivent les interactants pour confirmer des allusions, notamment à partir d'un extrait issu du corpus analysé par ce dernier :

> Dans l'extrait 23, Liz une vendeuse de plantes d'extérieur chez un pépiniériste est approchée par un client qui lui « avait auparavant acheté des plantes »
>
> | | |
> |---|---|
> | 1. Liz | Hello |
> | 2. Client | J'aimerais vous demander quelque chose |
> | 3. Liz | Oui |
> | 4. Client | **J'ai acheté trois comme ça** (**il montre des plantes**)
L'une d'elles est morte ((**espace**)) **Euh** |
> | 5. Liz | Ah oui |
> | 6. Client | Oui |
> | 7. Liz | Les autres vont bien |
> | 8. Client | **Les autres vont bien** |
> | 9. Liz | Elles étaient au même endroit |
> | 10. Client | Le même, oui |
> | 11. Liz | Ohh |
> | 12. Client | Oui |
> | 13. Liz | Elles étaient dans les petits gobelets |
> | 14. Client | Oui dans les petits gobelets |

Le réexamen de l'extrait (Widmer, 2007, p. 218) conduit Widmer à critiquer la pratique de la glose car selon lui, « il n'y a pas d'une part une interaction et d'autre part, comme un ajout de sens, des cadres institutionnels » (p. 228). Il note que la collection de catégories « client / vendeuse », liée à l'activité « transaction commerciale », la nature du commerce « vente de végétaux », le rappel que le client « avait auparavant acheté des plantes », sont des informations données hors contexte. Aucune d'elles n'est explicitement fournie par l'interaction en elle-même. Toutes sont livrées par le transcripteur qui présente la scène et désigne l'un des protagonistes comme « client », impliquant par là que « Liz » pourrait être une vendeuse. « C'est la paraphrase et non l'analyse qui assure la plausibilité de l'interprétation : l'énoncé du tour de parole 8 comme allusion à l'énoncé de 4 » (p. 220). À la suite de Garfinkel, il constate que « la glose "libre de contexte" » est « une procédure qui permet d'imaginer le social pour l'étudier » (p. 220). Sans la connaissance des informations institutionnelles ajoutées « à côté », venant en sus de ce que révèle l'échange en lui-même, l'allusion énoncée au tour de parole 8 pourrait s'interpréter

tout autrement. Elle pourrait se rapporter à d'autres dispositifs de catégorisation : « L'une d'elles est morte » (tour 4) pourrait être une allusion à un ensemble de personnes dont l'une est décédée. Par voie de conséquence, l'allusion : « Les autres vont bien » (tour 8) renverrait au fait que deux autres personnes « vont bien ».

Par ailleurs, Widmer critique le sens que prend le terme de « collection de catégories », utilisé par Sacks à l'occasion de l'analyse catégorielle de la célèbre histoire enfantine : « Le bébé a pleuré. La maman l'a pris dans les bras », faisant remarquer que c'est « le bébé *de*... », « la maman *du* bébé ». Il prône alors une conception relationnelle et actionnelle des catégories. Tout dispositif de catégorisation qui comprend des collections de catégories appariées (mari / épouse, juge / jugé, enseignant / enseigné, parent / enfant...) sont des paires *relationnelles* standardisées, liées par une action menée conjointement. La paire relationnelle standardisée « client / vendeuse » est liée par une activité de transaction commerciale : « vendre / acheter » des biens ou des services : « La catégorie analytique "confirmation d'une allusion" », précise-t-il, est « allusion à... » (p. 224). C'est pourquoi il invite à remplacer le terme de collection, « expression nettement ensembliste » et qui « escamote le caractère relationnel des catégories », par celui de « dispositif d'action conjointe » : les catégorisations de personnes dépendent de la catégorie d'une action conjointe, en particulier d'une action énonciative (p. 228). « Les catégories de l'énonciation permettent de concevoir les relations entre un énonciateur (manifesté de telle et telle manière dans le langage au cours des tours de parole), un destinataire (spécifié par le langage et parfois contraint par l'action du tour de parole), le monde énoncé ainsi que ses liens avec le monde énonçant » (p. 223). Ainsi, « dans une interaction, l'énonciation est constituée des pratiques interactionnelles » (p. 224).

L'attribution des tours de parole, conclut-il, ne relève pas seulement des *next speakers, same speaker* : il faut qu'ils « soient rapportés à des actions en cours ». L'ancrage dans l'énonciation ouvre la voie, selon lui, à la prise en compte à la fois du « contexte » et du « hors-contexte », celui-ci étant « documentable » comme ressource endogène. À l'instar des processus de contextualisation, cela permet de résoudre « le problème posé par la notion "libre de contexte / contexte lié", soit l'articulation entre structures séquentielles et action » (p. 207).

L'analyse de conversation : Goffman soumis à la critique

Schegloff (1988), pour sa part, opère une comparaison entre les principes qui sous-tendent l'analyse de conversation et l'apport goffmanien en la matière. Retenons, de cette revue critique, un point central : l'opposition qu'introduit Goffman (1976) entre contraintes rituelles et contraintes systémiques (Goffman, 1981a). Comme nous le verrons ci-dessous (« Les études interculturelles), la dimension rituelle des échanges langagiers, des « rencontres », qui se manifeste principalement par le travail de la face (« face work »), constitue un cadre d'analyse significatif pour les

tenants des approches contextuelles qui œuvrent dans le domaine des comparaisons interculturelles. Comme le souligne Goffman :

> Autant les contraintes systémiques peuvent être conçues comme pan-culturelles, autant, on le notera, ces préoccupations rituelles reposent manifestement sur des définitions culturelles, si bien qu'on peut s'attendre à les voir varier de société en société. (Goffman, 1987, p. 24)

Selon Schegloff, les analyses qu'effectue Goffman

> [...] restaient liées à un type particulier de travail, un travail défini par les contingences rituelles et celles qui ont trait à la préservation de la face. Ce travail n'est pas traité comme une unité plus formelle, générique qu'impliqueraient des « relations syntactiques » entre les actes.[4]

De ce fait, « l'attention portée au rituel et à la face implique que l'analyse du cours de la parole ou de l'action mette en avant les individus et leur psychologie. »[5] Se référant à un second article de Goffman, « Radio talk », paru en 1981, Schegloff note que celui-ci introduit une nouvelle dichotomie qui n'est pas sans rappeler l'opposition « rituel / systémique »

> qu'il nomme « substantive » et « expressive ». La première concerne la contribution de l'acteur à une activité en cours, pouvant inclure la parole ; il s'agit des actions que l'individu est en train d'accomplir. La seconde comporte le jugement qui en découle sur « la compétence de l'individu et son caractère moral en tant que revendiquant cette compétence ». Ce contraste fait écho à celui qui oppose système et rituel : d'un côté l'environnement de l'action et son organisation ; et de l'autre côté l'individu et sa psychologie.[6]

Ce bref aperçu illustre le débat qui anime le champ de l'interaction, de l'interaction langagière en particulier, y compris parmi ceux qui prônent une conception contextuée (ci-dessus, « Un ancrage dans l'action et l'énonciation »). La question se pose de savoir si un pont théorique est envisageable entre les deux approches qui structurent le champ des interactions. Le concept de contextualisation, envisagé dans sa dynamique, pourrait en faire office.

4. « [...] remained tied to a particular job, a job defined by the contingencies of ritual and face preservation. It is not treated as the more formal, generic unit implied by the "syntactical relations" among acts. » (Schegloff, 1988, p. 95)
5. « The focus on ritual and face provides for the analytic pursuit of talk or action in the direction of an emphasis on *individuals* and their *psychology.* » (*Ibid.*, p. 95)
6. « He descriminates between two sorts, which he terms "substantive" and "expressive". The former concerns the contribution of the actor of some ongoing activity, presumably including talk ; it concerns the actions the individual is performing. The latter concerns the consequent judgment concerning "the individual's competency and his moral character as a claimant to competency". This contrast echoes the one between system and ritual : on the one side, the environment for and organization of action ; on the other the individual and his psychology. » (*Ibid.*, p. 96)

La production indicielle et les processus de contextualisation

Lorsque John Gumperz (1992) « revisite » le concept d'indices de contextualisation, c'est pour lui l'occasion de réaffirmer un positionnement théorique qui s'inscrit dans la lignée de ses travaux ethnographiques sur la variation et les alternances codiques qui l'avaient, dans les années 1950 et 1960, conduit en Inde, en Europe centrale et en Norvège (Gumperz, 1989) pour s'intéresser ensuite aux situations de contact de langues et aux relations interculturelles en milieu urbain. Il se démarque des approches structurales du langage et de celles qui considèrent les individus comme des membres de groupes sociaux préexistants. Est notamment visée la théorie parsonienne structuro-fonctionnaliste qui « explique les régularités sociolinguistiques gouvernées au niveau de la communauté, en termes de contraintes normatives intériorisées ou régies par les règles de la grammaire » (p. 39). Il faut, selon lui,

> [...] ne pas tenter de découvrir un reflet direct et stable des catégories sociales aux niveaux de la phonologie, de la morphologie ou de la syntaxe, mais regarder plus attentivement comment se combine la co-occurrence des variables dans le discours ordinaire situé. (Gumperz, 1992, p. 39-40).

Cela rend nécessaire, conclut-il, de repenser la problématique « quand l'interaction est placée au centre de l'analyse » (Gumperz, 1992, p. 41).

> Tant la variabilité sociale que la variabilité linguistique, poursuit-il, gagnent à être étudiées dans une perspective discursive ou interactive, en partant de situations de parole selon ce que les gens cherchent à communiquer. (*Ibid.*)

Le concept de cadre (*frame*), élaboré à la suite de Gregory Bateson par Erving Goffman (1974), est tout à fait approprié dans la mesure où les cadres sont constitutifs de l'interaction elle même.[7] Les cadres sont des processus d'ajustement mutuels (*attunement*), de telle sorte que :

> Ces cadrages continus, s'ils permettent de mettre en valeur une séquence de l'interaction, assurent également une fonction de présuppositions sur la nature des relations sociales parmi les participants ainsi que la manière dont leurs messages doivent être interprétés.[8]

7. Dans son ouvrage théorique *Les cadres de l'expérience*, Erving Goffman (1991) définit le concept de cadre en ces termes : « Nous percevons les événements selon des cadres primaires et le type de cadre que nous utilisons pour les comprendre nous permet de les décrire [...]. Pris ensemble, les cadres primaires d'un groupe social constituent l'élément central de sa culture. Cela est d'autant plus vrai que le travail d'interprétation fait apparaître d'abord des catégories de schèmes puis leurs relations et finalement l'ensemble des forces et des agents dont ces dispositifs d'interprétation constatent l'indétermination dans le monde réel. » (Goffman, 1991, p. 34, 36)
8. « Framing is more than just separating out one stretch of the interaction, it also conveys presuppositions about the social relationships among participants, and about how they intend their messages are to be interpreted. » (Gumperz, 1992, p. 43)

Selon John Gumperz, « une interaction ne fait pas simplement que survenir. Les participants signalent activement comment l'interaction doit être cadrée et conduite au moyen de mouvements posturaux et gestuels »[9], auxquels il ajoute la pratique du *code switching* et la prosodie. Ces ressources permettent de distinguer ce qui est marqué de ce qui est non marqué, d'opérer à tous moments contrastes et mise en valeur.

Le pont théorique qu'opère John Gumperz entre contextualisation et cadrage rapproche la perspective goffmanienne de la sienne, en l'inscrivant dans le champ de la phénoménologie sociale d'Alfred Schütz autour de la notion de typification : « Les typifications ont un fondement culturel en ce sens qu'on les acquiert historiquement à travers une expérience interactive spécifique. »[10]

Dans le même ouvrage, Peter Auer (Auer éd., 1998) revient sur l'apport de John Gumperz aux travaux portant sur la contextualisation. Il appuie son propos en présentant un échange bilingue italien / allemand, au cours duquel les participants – un garçon, une fille et un adulte (qui reste silencieux) – échangent des plaisanteries. L'extrait choisi se situe à un moment de transition entre deux plaisanteries. Alors qu'on pourrait penser que ce moment précis constitue le début de la prochaine histoire, l'analyse des indices de contextualisation conclut que les tours de parole réalisés par les participants indiquent qu'une compétition s'engage entre eux pour tenir le rôle interactionnel : le garçon qui termine manifeste qu'il veut enchaîner sur une autre plaisanterie tandis que son interlocutrice tente de reprendre à son compte cette activité. Or, montre Peter Auer, une transcription « orthodoxe » de la seule matière verbale et des tours de parole ne peut faire découvrir cette querelle entre les deux protagonistes. Elle n'apparaît à l'analyste qu'en transcrivant d'autres dimensions de la multimodalité : la prosodie (tempo, intensité…), le cadre proxémique, les éléments posturaux et gestuels, les expressions faciales et les regards. Ce sont les ressources au moyen desquelles les participants indiquent le sens de leur propos et définissent de manière coopérative et coordonnée la tâche qu'ils sont en train d'accomplir. Il ne s'agit pas pour la fille de commencer à raconter sa plaisanterie, mais de négocier cette place interactionnelle qui lui permettra à son tour de réaliser l'activité de « raconter ». La démarche suivie par Peter Auer consiste, dans une transcription classique « orthodoxe », qui ne retient que la forme verbale et la succession des tours de parole, en l'introduction, à mesure, d'autres indices, prosodique, posturaux, mimo-gestuels, ainsi que les échanges de regard (« eye contact »). Au final, un système élaboré de transcription fait apparaître l'ensemble complexe d'indices multimodaux qui contribuent,

9. « Interaction does not just happen. Participants actively signal how the interaction is to be framed and managed by means of postural and gestural moves. » (*Ibid.*, p. 43)
10. « Typifications are culturally based in the sense that they are acquired through historically specific interactive expérience. » (*Ibid.*, p. 45)

chacun pour leur part, et de manière co-occurrente, au processus de contextualisation, qu'Auer définit

> [...] comme une relation entre un locuteur, un contexte (un construit cognitif tel un cadre, un schéma...), un énoncé et un indice de contextualisation (non référentiel). Les locuteurs utilisent des indices de contextualisation afin de produire un contexte pour l'interprétation d'un énoncé particulier.[11]

Il précise :

> Cette relation entre le texte et le contexte est à la fois « flexible », car celui-ci est constamment redéfini à mesure que se poursuit l'interaction, et réflexive : le langage n'est pas déterminé par le contexte mais contribue de manière essentielle à sa construction.[12]

Auer (p. 24) indique que cette approche se différencie de toute une série d'orientations (de la sociologie naturaliste de Goffman, de l'ethnométhodologie, de l'analyse conversationnelle, de la linguistique pragmatique) sur deux points importants. D'une part,

> [...] l'accent est mis sur une classe particulière d'indices de contextualisation qui ont la particularité d'être non référentiels, non lexicalisés, tels la prosodie, les regards, les gestes et les postures, les *feed-backs* et la variation linguistique (incluant les « styles de parole » et le *code switching*).[13]

D'autre part, il assigne à cette classe précise une fonction interactionnelle spécifique :

> La plupart des indices de contextualisation font deux choses à la fois ; ils établissent un contraste et par là indiquent que quelque chose est en train de survenir, et ils restreignent le nombre possible d'inférences plausibles de ce qui pourrait advenir.[14]

Ce qu'il résume dans la préface à l'ouvrage sous forme d'un programme théorique pour avancer dans l'exploration des processus de contextualisation :

> Pour ce qui est des « indices » les plus importants (intonation, tempo, rythme, regard, mouvement corporels, *code switching*), il s'agit de discuter des propriétés théoriques de ces

11. « [...] as a relationship between a speaker, a context (cognitive construct' like a frame, a schema...), an utterance and a (non referential) contexualization cue. Contextualization cues are used by speakers in order to enact a context for the interpretation of a particular utterance. » (Auer, 1992, p. 25)
12. « Contextualization suggests a flexible notion, a context which is continually reshaped in time. Relationship must also a reflexive one : language is not determined by context but contributes in essential way to the construction of context ». (*Ibid.*, p. 21)
13. « [...] focus on particular classes of contextualization cues : non referential, non lexical, most notably : prosody, gesture / posture, gaze, backchannels, and linguistic variation (including "speech styles" and code switching.) » (*Ibid.*, p. 24)
14. « Most contextualization cues do two things at the same time, they establish a contrast and thereby indicate that something is going to come, they restrict the number of possible plausible inferences of what this might be. » (*Ibid.*, p. 32)

« indices de contextualisation » – en tant qu'entités sémiotiques –, tels que leur caractère redondant, une conséquence de la fréquence de leur cooccurrence, leur non-référentialité, leur signification contextuelle soit par contraste soit en vertu de leur « signification potentielle », leur caractère conventionnel mais aussi non arbitraire, et leur valeur indexicale, c'est-à-dire leur possibilité d'indexer plus qu'un contexte en même temps à l'aide d'un seul indice.[15]

Les approches culturelles « décontextualisées »

La compétence interactionnelle

Quelles sont les compétences interactionnelles que les interactants mobilisent lorsqu'ils communiquent et qu'ils sont mutuellement engagés pour initier, conduire et poursuivre jusqu'à leur terme les échanges de leur vie quotidienne ? En matière d'interactions langagières, la question se pose de savoir s'il faut, et comment, prendre en compte l'environnement sociohistorique et culturel. En 1986, c'est en ces termes que Kerbrat-Orecchioni définit, de façon programmatique, ce qu'une telle compétence pourrait être :

> Peut-être faudrait-il envisager une « compétence interactionnelle » intégrant les compétences linguistiques (comprenant elle-même diverses compétences : phonologique, syntaxique, sémantique, etc.), proxémique, kinésique, voire encyclopédique du sujet, et comportant un corps de règles plus spécifiquement « conversationnelles », chargées de rendre compte par exemple du système de tours de parole, de la cohérence inter-répliques, et des divers mécanismes de la synchronisation interactionnelle. (Kerbrat-Orecchioni, 1986, note 24, p. 15)

Parmi les tenants des approches « décontextualisées », c'est-à-dire celles qui fondent la description des interactions sur des données ethnographiques et les circonstances sociales qui président à la définition de l'interaction, ainsi que sur le savoir encyclopédique des interactants, de leur identité sociale, etc., l'on compte l'ethnographie de la parole (Bauman et Sherzer éd., 1974) et l'ethnographie de la communication, développée à l'orée des années 1960 par John Gumperz et Dell Hymes (Gumperz et Hymes éd., 1972). Ce dernier a proposé le concept inté-

15. « The most important "cues" that are the material basis of contextualization (intonation, tempo, rythm, gaze, body movement, code switching) and discusses the theoritical properties of these "contextualization cues" as semiotic entities, such as : their redundancy – a consequence of frequent co-occurrences of cues –, their non-referentiality, their contextual meaningfulness either by contrast or by virtue of an inherent (often "natural") semantic core or "meaning potential", their conventionality but also non-arbitrariness, and their indexing value, i. e. the possibility to index more than one context at the same time by use of single cue. » (*Ibid.*, p. VII)

grateur de « compétence de communication », « susceptible, selon [lui], de devenir l'un des modes d'approche des univers culturels » (Hymes, 2000, p. 182). L'ayant élaboré dès 1966, Dell Hymes s'est situé en opposition à la notion de compétence linguistique universelle que Chomsky a exposée dans *Aspects of theory of syntax* publié en 1965. La définition du « locuteur idéal », la dichotomie langue / parole qui parcourt plus d'un siècle d'histoire de la linguistique ont pour effet d'évacuer tout un ensemble de phénomènes linguistiques liés aux situations d'usage, à la parole, qui sont relégués dans le fourre-tout de la performance. Comme le note malicieusement Dell Hymes :

> La notion de « performance », au bout du compte, est la Cendrillon de notre histoire. De dépotoir pour tout ce qui n'est pas « compétence », elle devient la sphère où les compétences connaissent leur plus complète intégration. (Hymes, 2000, p. 190)

Faisant un retour sur près de quarante ans de travaux ayant pour objet la notion de compétence de communication, il constate que « le cheminement naturel est allé de la langue comme notion unitaire à la notion de répertoire verbal comme organisation d'une pluralité de codes et de styles ». Il poursuit :

> Le point de départ le plus fréquent est à coup sûr la parole en tant qu'action. Partir de la langue, c'est courir le risque de retomber dans une conception de l'action comme simple exécution d'un code. Partir de la parole, c'est être à même de concevoir la langue comme moyen, comme un élément parmi d'autres. (Hymes, 2000, p. 194-195)

Selon Dell Hymes, la communication se constitue en « niveaux émergents d'organisation et de complexité » et dans une situation où « tout n'est pas donné d'avance avec certitude ». Tant les ressources mobilisées que les significations émergent de la situation elle-même. Rappelant « le principe méthodologique fondamental de la linguistique : la covariation sens / forme qui distingue entre ce qui est répétition et ce qui est contraste significatif du point de vue de la communication », il applique ce principe aux trois niveaux d'organisation du langage. La « grammaire ressource », la « grammaire du discours » et la « performance » caractérisent sa théorie ternaire de l'usage linguistique. Il définit chacun de ces trois niveaux en usant de la métaphore musicale. La grammaire ressource, similaire à la grammaire musicale (par exemple la portée en douze notes), représente le « domaine de la grammaire le plus souvent étudié ». La covariation forme / sens identifie des oppositions et des traits qui font partie du « potentiel systémique du code ». La grammaire du discours, correspondant à la partition musicale, comprend « le domaine conversationnel, celui du style » ; enfin, le troisième niveau, celui de la performance, renvoie analogiquement à la réalisation orchestrale (Hymes, 2000, p. 193).

La compétence de communication : quatres composantes

MOYENS DE LA PAROLE	VOIX
ATTITUDES, VALEURS, CROYANCES	ÉCONOMIE DE LA PAROLE

Sources : Hymes, 2000, p. 194.

Le schéma ci-dessus illustre les quatre composantes qui, selon Hymes, constituent de manière articulée la compétence de communication, composantes qui ne sont pas « des compartiments exclusifs mais comme des points de vue, des lentilles qui convergent sur l'ensemble ». Ce qu'il appelle « Moyens de la parole » regroupe « grammaire ressource et grammaire du discours » ; la « Voix », le domaine de la performance (réalisée par les acteurs individuels). La scène ou la situation relève de « l'économie de la parole ». Enfin, la quatrième composante est celle des normes d'interprétation et d'interaction où se manifestent « Attitudes, valeurs, croyances ». « Le cercle central qui unit les quatre compartiments, c'est la compétence de communication, ou les capacités en tant que compétence » (Hymes, 2000, p. 194).

Les études interculturelles

La perspective culturelle, riche d'une tradition ethnographique, se manifeste également dans le domaine des études contrastives, intra- ou interculturelles. En comparant le fonctionnement des situations de communication dans un cadre sociohistorique donné, ou entre des univers culturels différents, ou encore en s'intéressant aux situations de contact interculturel, on cherche à déterminer les invariants interactionnels ainsi que les éventuelles spécificités culturelles des pratiques interactionnelles interculturelles. Les études contrastives ont donné lieu à de nombreux travaux. En France, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1994) a ouvert ce champ, dans un cadre, il est vrai, où dominent la pragmatique des actes de langage ainsi que la théorie goffmanienne des faces. En fonction de ce double cadre, elle place au centre de la dynamique de l'interaction les « négociations conversationnelles » d'une part, et d'autre part, le modèle de la politesse de Penelope Brown et Stephen Levinson (1987) qu'elle revisite (Kerbrat-Orecchioni, 2005, chap. 2 et 3). Liée à la recherche des universaux, la question de la variation culturelle y est une préoccupation majeure, car « elle est partout [...], elle peut venir affecter tous les aspects, et se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions » (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 15). Nombre de ces travaux tentent d'isoler tel phénomène interactionnel particulier (ouverture, clôture de la conversation, formes de l'adresse, systèmes des tours de parole, thématisation...) indépendamment de l'ordre global de l'interaction, tout en privilégiant la nature rituelle des échanges. Cette orienta-

tion se poursuit aujourd'hui, s'enrichissant d'un apport interactionniste plus affirmé (Traverso, 2000). Catherine Kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso (2008) font état d'une série de recherches transculturelles qui se consacrent aux « interactions en site commercial » afin de dégager « invariants et variants ». Véronique Traverso (Traverso éd., 2000, avant-propos) indique que ces recherches, inscrites désormais dans une double approche pragmatique et interactionniste, sont « fondées sur l'usage du langage [...] accordant la priorité aux processus de co-construction du discours ». Le but est de « dégager des styles communicatifs, ou éthos propres aux cultures » en menant « deux grands types d'études comparatives (ou contrastives) d'interaction intraculturelle » à partir de « situations similaires dans deux cultures différentes » et des « études d'interaction interculturelles où se trouvent mis en contact des interactants de cultures différentes » (Traverso éd., 2000, p. 5). Christine Béal reprend à ce sujet la proposition de Michael Clyne (1994) qui spécifie l'approche interlangue (« interlanguage approach »)

> permettant de mettre en évidence les phénomènes d'interférence entre la langue maternelle et la deuxième langue, c'est-à-dire les calques de toutes sortes de l'approche interactive (« interactive intercultural approach ») où l'on peut « observer les ratés de la communication, particulièrement utile pour découvrir les éthos sous-jacents et leur influence sur le déroulement de la conversation. » (Béal, 2000, p. 17)

Pour ce faire, ces recherches recourent à « différents types de données ; les questionnaires et les jeux de rôle, les enregistrements sur le vif, l'observation, les entretiens avec les participants, les exemples rapportés ou notés au passage » (p. 17-18).

« Parler d'"intraculturel" tout comme d'"interculturel", suppose en effet que le paramètre culturel soit isolable » (Traverso éd., 2000, p. 6). Une préoccupation méthodologique que partagent les chercheurs du domaine :

> La principale difficulté consiste à neutraliser les autres facteurs de variation (liés aux caractéristiques particulières des interactants et de la situation d'interaction) qui risquent de venir parasiter le facteur proprement culturel que l'on cherche à isoler « toutes choses étant égales par ailleurs. » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 295)

Sur le plan théorique, se pose la question de « l'universalité des catégories linguistiques, en particulier celle des actes de langage, et celle de l'articulation des observations de niveau micro à des conclusions de niveau plus général, dans lesquelles on interprète et on généralise pour dégager des traits caractérisant les éthos ou styles communicatifs » (Traverso éd., 2000, p. 7).

En situation de contact, l'inscription culturelle de l'interaction a fait émerger un courant « dualiste » articulant organisation interactionnelle de la conversation et environnement socioculturel.

Faisant la revue de l'ouvrage pionnier de Myers-Scotton (1993), Meeuwis et Blommaert (1994) interrogent le modèle de marquage qui selon eux, en négligeant la description ethnographique, « fait disparaître la société ». Selon leur argument central, la conception du modèle (le « système métrique de marquage » : *markedness metric*) est d'essence mentaliste à visée universelle, dans la mesure où tout être humain en dispose de manière innée. La conséquence d'une telle conception est d'évacuer la base ethnographique des choix linguistiques accomplis par les interactants au cours de l'interaction, bref, d'en faire « une coquille vide ».

> Le phénomène ethnographique, la structure dont dépend complètement la manière dont une situation de parole se développe et dont se forme une communauté linguistique, sont projetés dans l'esprit du locuteur individuel et de là, dans l'esprit humain. La variabilité ethnographique se voit réduite à une conception mentaliste des règles du comportement humain.[16]

Les auteurs qui relient les choix de langue aux deux niveaux macro de la société et micro des interactions interrogent tout autant le modèle du « marquage / *RO* » (« droits et obligations », *rights and obligations*, *RO*) dans sa conception statique :

> Myers-Scotton rejette explicitement toute idée de création locale des significations. Il en résulte une vision statique de l'indexicalité et du comportement social en général. Aucune place n'est laissée à la dynamique ou au changement potentiel de ces phénomènes dans l'histoire d'une communauté. Les valeurs indexicales normatives tout comme les règles normatives qui régissent la production / interprétation appropriée du *code switching* sont des éléments qui restent constants dans une théorie dont les variables sont l'intention et les conditions du contexte. En ce sens, la sélection de code est un fait prédictible.[17]

Li Wei (2005) milite pour une approche mixte qui intègre à la fois l'organisation séquentielle des échanges et les usages socioculturels spécifiques qui président par exemple aux relations entre adulte et enfant, entre mère et fille. Il donne l'exemple d'une interaction entre une jeune fille (B) et sa mère (A), au sein d'une famille chinoise vivant en Angleterre (Li, 2005, p. 383).

Tout le début de l'interaction se passe en chinois. Rappelant à sa mère que son

16. « Ethnographic phenomenon, the structure of which may depend completely on the way in which the actual speech event develops and on the make-up of the speech community, are projected into the individual speaker's mind, and from there to man's mind. Ethnographic variability is reduced to a mentalist conception of rules for human behavior. » (Meeuwis et Blommaert, 1994, p. 405)
17. « Myers-Scotton explicitly rejects any notion of local creation of social meaning. The result is a static view of indexicality and social behavor in general. No room is left for the dynamics or potential change of these phenomena in the history of a community. The normative indexical values of codes as well as the normative rules for appropriate codeswitching production and interpretation are constant elements in a theory in which intention and contextual conditions are the variables. In this sense code selection is a predicable matter. » (*Ibid.*, p. 400)

amie Jenny va venir à la maison, la fille indique leur intention d'aller au cinéma. La mère manifeste quelque énervement et se montre réticente à répondre, restant même silencieuse un long moment (douze secondes). Devant l'insistance de B qui réitère son propos à plusieurs reprises, la mère réalise qu'elle a réagi de manière quelque peu abrupte. Elle demande à sa fille si elle sait ce qu'elle va voir et quel film est intéressant. C'est alors que, saisissant cette opportunité, et quittant le chinois, B explicite clairement, en anglais, le but de sa demande :

Extract 1 :

[...]
[Seuls les trois derniers tours de l'extrait sont reproduits ici.]
10B
B : can I have some money please
(est-ce que je pourrais avoir de l'argent, s'il te plaît ?)
A : what for
(pour quoi)
B : *wo he* Jenny *qu* MetroCentre *kan dianying*
(Jenny et moi nous allons au cinéma au MétroCentre)

La mère poursuit en anglais, alors que B revient au chinois pour donner la raison de sa demande, en réponse à la question de sa mère ; question qui signifie un refus indirect, à tout le moins une réticence. L'analyse de Li repose sur la théorie des « droits et obligations » (*Rights and Obligations : RO*) développée par Myers-Scotton (1998) et celle de l'analyse conversationnelle (*CA*). Lors d'une préséquence, l'interaction mère / fille qui se déroule en chinois témoigne d'une règle culturelle qui veut, selon Li, qu'une fille ne formule pas directement à sa mère une demande d'argent, satisfaisant ainsi à la règle *RO*. Au moment séquentiel approprié, la fille demande en anglais de l'argent. Le fait de s'exprimer alors en anglais et non en chinois lui permet de contourner, dans une langue autre, le système normatif *RO* attaché à cet acte. Suite à la demande de sa mère sur les raisons de ce besoin d'argent, la fille répond en chinois que c'est « pour aller au cinéma ».

À partir de cet exemple (et d'autres), Li soutient que

> le contexte extralinguistique a des conséquences déterminantes pour l'interaction conversationnelle en termes d'équilibre entre la structure sociale et la structure conversationnelle : on peut être en mesure de démontrer comment des éléments tels les identités, les attitudes et les relations sociales sont présentées, comprises, rejetées ou modifiées selon le processus de l'interaction.[18]

Afin de répondre à la question de savoir ce qui préside aux choix langagiers

18. « Extra linguistic context has determinate consequences for conversational interaction balance between social structure and conversational structure : one must be able to demonstrate how such thing as identity, attitude and relationship are presented, understood, rejected or changed in the process of interaction. » (Li, 2005, p. 382)

qu'opèrent les locuteurs et comment (et non « pourquoi ? » ni « quoi ? »), lorsque s'accomplit l'ordonnancement d'une interaction bilingue, Li avance qu'

> une approche duale jetant un pont entre *CA* et *RC*[19] permettraient de dégager les facteurs qui peuvent aider à approfondir notre compréhension quant à la manière dont les locuteurs utilisent leurs ressources linguistiques et interactionnelles, et d'aboutir par là à une explication plus riche et plus intéressante, mais aussi plus pertinente (pour les participants à l'interaction).[20]

D'un côté, l'analyse conversationnelle nécessite d'être étayée par une analyse *RC*, sinon « elle court le risque de ne rester que descriptive, si elle s'arrête au niveau de l'analyse des tours de parole ». Alors que l'approche *RC* appelle une redéfinition du modèle de marquage de Myers-Scotton. Car selon Li, il relève d'une conception mentaliste et rationaliste qui considère que le locuteur opère des choix langagiers qui sont rationnels afin d'optimiser le ratio des coûts et bénéfices (Myers-Scotton, 1993, 2002).

> Au cœur de l'approche conversationnelle (*CA*), se trouve la croyance que le langage n'est pas simplement un vecteur pour l'expression des intentions, des motifs ou des intérêts, mais aussi une ressource pour les méthodes par lesquelles l'activité ordonnée est générée. Selon moi, l'analyse *CA* met en avant le fait crucial que l'analyse *RC* se doit d'être soutenue par les motivations sociales qui viennent du code switching.[21]

Ce qui le conduit à militer pour une double approche des phénomènes bilingues visant à articuler *RC* et *CA*. Se référant à Cameron (1997), Gafaranga (2001, 2005), quant à lui, situe son terrain dans le contexte sociolinguistique rwandais, aussi bien au Rwanda qu'en Belgique, qui a accueilli des réfugiés suite au génocide. Outre les langues locales, deux langues sont en présence, le français ou le kinyarwandais. Il fait remarquer que celles-ci sont deux langues distinctes dans les situations formelles, dans le cas de l'écrit formel ou lorsque la situation requiert le recours à une seule langue. Dans toutes les situations informelles, par contre, les deux langues ne sont pas séparées, elles alternent et se mélangent. De ce fait, « il est nécessaire de voir la société non comme une structure sociale unique mais composée d'une infinité de structures sociales. »[22]

19. *CA* : *Conversational Analysis* (« analyse conversationnelle ») *RC* : *Rational Choice Model* (« modèle Choix rationnel », Myers-Scotton) se substitue au *RO*.
20. « A dual level approach bringing together both CA and RC analysis would help to extract factors that can deepen our understanding of the way bilingual speakers use their linguistic and interactional resources to achieve a richer, more interesting but still relevant (to the participants of the interaction) explanation. » (*Ibid.*, p. 388)
21. « At the heart of the CA approach is its belief that language is not simply a medium for the expression of intentions, motives or interests but also a resource for uncovering the methos through which ordered activity is generated. In my view CA provides the crucial evidence a RC analysis would need to support claims for the social motivations of code switching. » (*Ibid.*, p. 388)
22. « One needs to view society, not of one social structure but of an indefinite number of social structures. » (Gafaranga, 2005, p. 289)

C'est pourquoi la structure conversationnelle est reliée à la structure sociale, dans la mesure où la langue en elle-même constitue une structure sociale, c'est-à-dire dans la mesure où la langue, en tant que telle, structure la société. Gafaranga tente de répondre à la question de savoir pourquoi l'alternance des langues apparaît comme un fait ordinaire qui n'est pas vécu « comme une activité qui pose problème » (p. 289). En se détachant de la perspective (initiée à l'origine par Gumperz et reprise par Myers-Scotton) qui considère que l'alternance de langue constitue une activité symbolique, il adopte l'orientation interactionnelle développée par Sacks. Toute une série d'exemples met en évidence que les interactants opèrent de concert une préférence linguistique. Soit ils adoptent un parler monolingue, le français ou bien le kinyarwandais, soit ils adoptent le parler bilingue, mélangeant les deux langues. Deux exemples issus de son corpus illustrent ce point. Selon Gafaranga, la seconde génération qui vit en Belgique s'oriente vers une préférence monolingue, en choisissant le français.

Dans le premier exemple (Gafaranga, 2005, extrait 5, p. 288) l'interaction a lieu en milieu familial. L'hôte (A), père de l'enfant (CH) reçoit la visite d'amis (B et C). Lorsque le père et ses deux amis échangent entre eux, ils choisissent le parler bilingue français / kinyarwandais et le mélange des deux. Au début de l'interaction, le père évoque le fait qu'il a vu une personnalité politique qui parlait à la télévision :

1. A. mpe mperutse no kubona ntuza ho avuga kuri *télévision* (.) simenya (.) *ministre* wa *finance*
   (j'ai vu récemment cet homme qui parlait à la télévision (.) je ne sais pas (.) le ministre des finances

Lorsque l'un d'eux s'adresse à l'enfant qui « a fait des bêtises », c'est exclusivement le français qui est utilisé.

7. B. (à l'enfant) là-bas là-bas
8. A. jye naryebonyie (.) sinzi ukuntu naf hano mbona agezwehounguye
   (je l'ai vu (.) J'ai allumé juste comme ça et c'était lui)
9. CH. là là
10. B. (à l'enfant) tu as fait des bêtises

Soit le second exemple (Gafaranga, 2001, exemple 7, p. 1918-1919) :

1. A. ni inkumi
   (.)
2. B. uz uzaze kudusira ntibihen // da
3. C. // uzaze *na train*
4. A. asho ushobora na kuza na *bus*
   (pendant quelques tours la conversation porte sur la possibilité de voyager en bus jusqu'à Bruxelles)
5. D. ndibw (.) *enfin donc* hari ibyo ngomba gu*combin*a (.) sinzi niba ngomba kujya kubikorera

iBuruseri cyangwa se niba kujya iNairobi (.) ariko di iBuruseri niho hesa (.) niho hari n'ibitabo

6. B. niho hari na *documentation*

Traduction :

1. A. c'est une grande fille maintenant
(.)
2. B. tu pou tu pourrais nous rendre visite ce n'est pas très // cher
3. C. // venir *en train*
4. A. il peut aussi il peut aussi venir en *bus*
(pendant quelques tours la conversation porte sur la possibilité de voyager en bus jusqu'à Bruxelles)
5. D. je pense (.) oui il y a des choses que je dois *combiner* (.) Je ne sais pas si je dois le faire à Bruxelles ou si je dois aller à Nairobi (.) attends une minute c'est préférable que je me rende à Bruxelles car il y a aussi les livres
6. B. il y a la *documentation*

Pour traiter de cet exemple, sous l'angle des relations entre langues et identités, il se réfère à ce que Sacks nomme les dispositifs de catégorisation des membres (*membership categorisation devices* : *MCD*), des collections ordonnées de catégories liées entre elles (voir ci-dessus, « L'ordre séquentiel / catégoriel de l'interaction »). Dans le cas présent, il s'agit de la paire « amis / amis ».

L'on peut observer que B recourt à deux identités sociales : il passe de la catégorie « ami » à celle de « chercheur », comme ressource pour l'interaction. Pour marquer son hésitation à répondre à l'invitation de retrouver ses amis à Bruxelles – alors que pour ces derniers, la « chose est entendue » –, B met en avant son identité « chercheur ». Le lien entre activité et catégorie est localement accompli, dans le cours même de l'interaction. L'identité « chercheur » réalise l'activité « hésiter à répondre à l'invitation », tout en montrant à l'évidence qu'il n'en est pas ainsi en toute occasion ; et vice versa : une hésitation à répondre à une invitation ne se manifeste pas toujours en termes d'identité. Selon le modèle de Sacks, les *MCD* se complètent de deux types de règles d'application, en reconnaissance et en production. La « règle d'économie » s'applique dans l'exemple présent : les participants sont engagés, et cela suffit, dans une relation qui relève de la catégorie « amis », et la référence « invitants / invité » définit de manière pertinente l'échange en cours. Il en est de même de la « règle de continuité » (« consistency rule ») : les protagonistes forment une « paire relationnelle standardisée "ami / ami" ». C'est cette identité qui fonde l'échange en premier lieu. Mise en avant, cette catégorie fait que les divers protagonistes deviennent candidats pour un même dispositif de catégorisation, dont D qui se voit ainsi reconnu comme un ami. À ce titre, il est lié à l'activité « invitants / invité », et soumis à des droits et obligations propres à cette activité. Se pose pour lui le choix d'accepter ou de refuser de se rendre à Bruxelles. Or, refuser une

invitation venant d'amis est toujours problématique quant aux raisons que l'on peut avancer. L'issue reste incertaine. C'est alors que D va mettre en avant une autre de ses identités, celle de chercheur. Le fait que D lie la catégorie « chercheur » à l'activité « hésiter à accepter l'invitation amicale » est entendu et vu en conséquence ; faisant jouer les deux « maximes » : *hearer's maxim* et *viewer's maxim*. Ce que confirme son ami B : « 6. B : niho hari na *documentation* ».

Les évolutions récentes

Vers un modèle intégré ?

Au terme de ce parcours, se dessinent plusieurs perspectives d'évolutions de la recherche sur les situations de contact de langues, qui prenne en compte les divers apports centrés sur le concept d'interaction.

Les problématiques interactionnelles qui considèrent le langage comme pratique sociale, les acquis méthodologiques qui en sont issus ainsi que l'outillage numérique permettent désormais l'analyse fine en contexte des phénomènes de variation, de contraste, de mise en relief. Par là, c'est reconnaître que la variation stylistique représente un phénomène générique, que l'on peut saisir au niveau de la parole en interaction, en intégrant la multimodalité et les diverses sémioticités qui en sont constitutives.

Pour reconnaître la nature plurisémiotique des échanges langagiers, Goodwin (2000) élabore un appareil d'analyse des « champs sémiotiques ». « J'appelle champs sémiotiques différents types de signaux, phénomènes qui sont présents dans divers supports et qui sont juxtaposés de telle sorte qu'ensemble ils puissent se définir mutuellement. »[23]

Composés d'un type particulier de signe et de support, les champs sémiotiques s'articulent de manière à aboutir à une élaboration conjointe. Un arrangement spécifique de ces champs que les participants à une interaction produisent de manière publique et mutuellement visible se nomme, dans les termes de l'auteur, une « configuration contextuelle » :

> Les configurations contextuelles fournissent un cadre systématique pour explorer la visibilité physique du corps conçu comme le lieu interactivement organisé où se joue de manière dynamique la production et la distribution du sens et de l'action.[24]

23. « I call semiotic fields different kind of sign phenomena instantiated in diverse media juxtaposed in a way that enables them to mutually elaborate each other. » (Goodwin, 2000, p. 1490)
24. « Contextual configurations provide a systematic framework for investigating the public visibility of the body as a dynamically unfolding, interactively organized locus for the production and display of meaning and action. » (*Ibid.*, p. 1490)

Enfin, il précise qu'une situation de parole n'est pas close sur elle-même mais s'articule sur un cours plus large de l'activité, dont elle ne constitue qu'un moment particulier, de telle sorte que celui-ci se nourrit des ressources de cette activité tout en contribuant à la construire :

> Cet échange est imbriqué au sein d'un long cours d'action liée à une activité particulière… De ce fait, le discours ainsi produit est construit pour partie en ayant recours aux ressources qui proviennent de l'activité en cours tout en constituant simultanément cette activité.[25]

Les pratiques langagières sont envisagées selon une perspective d'action située. Considérant que la cognition est toujours située, Goodwin se distingue par là même d'une conception représentationnelle, mentaliste et immanente de l'activité langagière qui a cours, affirme-t-il, dans nombre de théories linguistiques. « Les chercheurs se sont quasi exclusivement consacré à l'étude des phénomènes au niveau de la parole ou de la vie mentale du locuteur.[26] »

C'est d'ailleurs dans le champ des *work sites studies*, développé en France par le groupe Langage & travail, que s'observent en matière de cognition située les avancées parmi les plus significatives (Luff, Hindsmarsh et Heath, 2000 ; Fillietaz, 2004 ; Borzeix et Frankel éd., 2005 ; Mondada, 2007a, 2007b).

Un exemple d'analyse conduite par Mondada (2007) est emblématique d'évolutions récentes ouvrant la voie vers un modèle intégré.

Mondada (2007a) propose une analyse interactionnelle fine du travail collaboratif d'experts internationaux dont l'intérêt tient au fait que « la recherche sur les interactions en milieu de travail a mis en évidence l'importance des ressources multimodales pour la pratique professionnelle[27] », et dans la mesure où certains contextes de travail sont de plus en plus décentralisés, multisites, répartis en divers lieux, supposent une mobilité professionnelle internationale et se caractérisent par des situations de langues en contact. Son choix va se porter sur un enregistrement vidéo réalisé dans le cadre d'un service français de chirurgie. Le dispositif comprend un bloc opératoire où a lieu une intervention consistant à introduire une caméra endoscopique, les images étant transmises sur des écrans de contrôle ainsi que, par visioconférence, dans un amphithéâtre distant où un groupe d'experts et un public d'étudiants avancés assistent à l'intervention. Les chirurgiens experts donnent occasionnellement des conseils à l'équipe qui intervient dans la salle d'opération et commentent ce qui se passe pour le public en formation. Les protagonistes engagés

25. « This exchange is embedded within a large course of action within a particular acivity… The talk that occcurs is thus built in part through use of resources provided by an encompassing activity while simultaneously constituting action within. » (*Ibid.*, p. 1496)
26. « Scholars have focused almost exclusively on phenomenon within the stream of speech or in the mental life of the speaker. » (*Ibid.*, p. 1491)
27. « Research on interaction in the workplace has emphasized the importance of multimodal resources for professional practice. » (Mondada 2007a, p. 299)

dans une telle situation ont à faire face à un problème pratique, souligne l'auteure : « Comment distinguer et articuler divers types d'action qui se voient juxtaposés, ainsi que les cadres liés de participation ? » (Mondada, 2007a, p. 301). Pour y parvenir, les interactants mobilisent diverses ressources linguistiques, prosodiques, syntactiques, lexicales, ainsi que l'alternance de langues, puisque le français et l'anglais « international » (dans sa forme de lingua franca) sont en présence. Ressources parmi d'autres, Mondada porte son attention sur l'usage alterné de ces deux langues : « le *code switching* comme une ressource endogène flexible constitutive de l'ordre interactionnel ».[28] D'inspiration ethnométhodologique, le cadre d'analyse auquel elle se réfère tente donc de saisir les phénomènes de *code switching* en menant de front analyse séquentielle et analyse catégorielle : « Il articule une analyse séquentielle de l'organisation des tours de parole du *code switching* et une analyse catégorielle des systèmes de catégorisation. »[29]

L'usage alterné du français et de l'anglais permet de contextualiser les différents cours d'action et de catégoriser les différents participants concernés. L'extrait ci-dessous illustre l'une de ces pratiques :

1. LEL and we have dissected (0.5)
2. montre- moi *mieux, non, plus là-bas,
ass. *CAM IS ADJUSTED----------*ZOOM-----
3. *the (0.6) superior* artery
ass. -------*

(Mondada, 2007a, p. 305)

En (1), le chirurgien effectue, en anglais, un commentaire de l'activité en cours (« nous avons sectionné »), destiné à son équipe et aux participants (étudiants et groupe d'experts) qui visionnent la scène sur grand écran dans l'amphithéâtre distant. En (2), il s'adresse en français à son assistant puis reprend en (3) le cours de son commentaire en anglais. Notons qu'en majuscules est simultanément notée l'action de la caméra manipulée par l'assistant[30]. Comme le note l'auteure, l'insertion du français représente une séquence appariée d'actions « instruction donnée à l'assistant / réalisation par celui-ci de l'action demandée (ajuster la focale de la caméra pour mieux rendre visible un détail). D'où elle conclut :

28. « [...] code switching as an endogeneous flexible resource for constituting the interactional order. » (*Ibid.*, p. 315)
29. « It articulates sequential analysis which deals with the turn by turn organization of code switching with membership categorization analysis. » (*Ibid.*, p. 299)
30. Dans l'extrait, l'astérisque indique la notation des gestes (début et fin).
Le soulignement indique une accentuation antériorisée.
Les chiffres indiquent le temps de pause en seconde.

> La manière dont le français est inséré dans l'anglais est moins reliée à l'organisation de la syntaxe des commentaires en anglais qu'à l'organisation de l'action pour démontrer ou opérer, organisation qui présente une séquentialité spécifique.[31]

Mondada identifie une série de pratiques d'alternance où le *code switching* assure tant une fonction interactionnelle d'organisation du cours d'action qu'une fonction d'identification catégorielle. Le chirurgien expert, par exemple, participe de multiples catégories liées aux diverses activités qu'il est amené à engager :

> [...] la question concerne les méthodes par lesquelles une de ces catégories se révèle pertinente aussi bien que la manière dont l'expert fait que son action devienne compréhensible et reconnaissable comme l'action d'un « expert », d'un « chirurgien », d'un « collègue », ou même d'un « membre de l'équipe chirurgicale ».[32]

Perspectives

Quatre lignes de force se dégagent pour une démarche intégrée :

- *Considérer* les interactions langagières comme des pratiques sociales situées ;
- *Collecter* des corpus de données naturelles qui conservent de manière optimale la multimodalité inhérente à tout discours en interaction. Domaine en plein essor, la linguistique des corpus foisonne de propositions méthodologiques et forge moult outils. Mentionnons ici ce qui s'accomplit dans le cadre du laboratoire lyonnais ICAR[33] qui s'inspire précisément de la linguistique interactionnelle (Mondada, 2000, 2001, 2007b). Considérant que priment « les pratiques des participants sur les formes qu'elles mobilisent », l'objectif premier assigné à la démarche est

> moins d'établir des inventaires de formes langagières ou plus largement de ressources interactionnelles que de dégager les modes récurrents de leur mise en œuvre temporelle, séquentielle et collaborative au sein de configurations complexes définies par des positions séquentielles et des agencements de formes. (Mondada et Traverso, 2005, p. 3)

Intégrer dans la pratique de constitution des corpus la dimension temporelle et interactionnelle permet, selon les promoteurs, de conserver les caractéristiques fondamentales de l'oral interactif, cette « parole en interaction qui émerge et se transforme de manière située au fur et à mesure de son déroulement et qui invite à "retemporaliser" non seulement les usages mais aussi la grammaire » (Mondada et

31. « The way in which French is inserted into English is less related to the organization of the syntax of English commentary than to the organization of the action of demonstrating or of operating, with its specific sequentiality. » (*Ibid.*, p. 308)
32. « [...] the question concerns the methods by which one of these categories is made relevant, as well as the way in which the expert makes his action understable and recognizable as the action of an "expert", a "surgeon", a "colleague" or even a "member of the surgical team". » (*Ibid.*, p. 309)
33. Laboratoire du CNRS, ICAR a mis au point une méthodologie en vue de collecter et de numériser les données langagières sous la forme de « corpus de langue parlée en interaction » (CLAPI).

Traverso, 2005, p. 3). Les technologies numériques d'aujourd'hui rendent possible ce qui était impensable il y a peu :

> Une technologie des corpus vise le développement de moteurs de recherche et d'outils de requête (semi-)automatiques, on peut expliciter les entités interrogeables dans les corpus de transcriptions : des formes linguistiques, des notations du multimodal, des caractéristiques de l'oral interactif transcrites par convention (par exemple les chevauchements, les pauses), des annotations de catégories fonctionnelles (clôtures par exemple). La possibilité d'effectuer de telles requêtes repose sur l'établissement de transcriptions à la fois rigoureuses, cohérentes et informatiquement structurées. (Mondada et Traverso, 2005, p. 54) ;

– *Placer* au centre de l'analyse les processus de contextualisation, considérée comme une « membrane » qui fait le pont entre contexte et hors-contexte, processus d'échange entre le *hic et nunc* de l'interaction en cours et l'environnement, là où s'articulent *CA* et *MDC*, le « séquentiel » et le « catégoriel » ;

– *Accorder* enfin une attention particulière aux moments de contraste qui surviennent dans le cours de l'interaction. Pour produire ces contrastes, les interactants mobilisent les moyens les plus variés, ceux qui composent toute la gamme des ressources multimodales à leur disposition. Parmi d'autres, le choix linguistique contribue à la formation des contextes.

C'est autour de ces lignes de force et des points cardinaux que sont les phénomènes de contraste, de production du contexte et de variation que l'intérêt grandissant pour le langage et le discours en interaction peut apporter une meilleure appréhension des phénomènes de contact de langues.

Références

AUER Peter, 1992, « John Gumperz approach' to contextualization », *The contextualization of language,* P. Auer, A. di Luzio éd., 1992, Amsterdam, Philadelphie, John Benjamins, p. 1-38.

——, 1996, « Bilingual conversation, dix ans après », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n°7, p. 9-34.

AUER Peter éd., 1998, *Code-switching in conversation : language, interaction, and identity*, Londres, Routledge.

AUER Peter et DI LUZIO Aldo éd., 1992, *The contextualization of language*, Amsterdam, Philadelphie, John Benjamins.

BACHMANN Christian, LINDENFELD Jacqueline et SIMONIN Jacky, 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, CRÉDIF.

BAUMAN Richard et SHERZER Joel éd., 1974, *Explorations in the ethnography of speaking*, Londres, Cambridge University Press.

BÉAL Christine, 2000, « Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ? », *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, V. Traverso éd., actes de la journée d'étude sur l'interculturel (1997), université Lyon-2, Presses universitaires de Lyon, p. 13-35.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2000, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
BLANCHE-BENVENISTE Claire éd., 1990, *Français parlé. Études grammaticales*, Paris, CNRS.
BONU Bruno et MONDADA Lorenza, 1994, « Catégorisation : l'approche de Sacks », *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks*, B. Fradin, L. Quéré, J. Widmer éd., n° 5 de *Raisons pratiques*, p. 129-148.
BORZEIX Anni et FRANKEL Béatrice éd., 2005, *Langage et travail, communication, cognition, action*, Paris, CNRS, « Communication ».
BROWN Penelope et LEVINSON Stephen, 1987, *Politeness. Some universals in language use*, Londres, Cambridge University Press.
BOUTET Josiane éd., 1995, *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan.
CAMERON David, 1997, « Demythologising sociolinguistics », *Sociolinguistics. A reader and a coursebook*, N. Coupland, A. Jaworski éd., New York, Macmillan, p. 55-67.
CHARAUDEAU Patrice et MAINGUENEAU Dominique éd., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
CLYNE Michael, 1994, *Intercultural communication at work*, New York, Cambridge University Press.
CONEIN Bernard, 2007, « Classification sociale et catégorisation », *L'ethnométhodologie, une sociologie radicale*, M. de Fornel, A. Ogien, L. Quéré éd., Paris, La Découverte, p. 239-258.
DREW Paul et WOOTTON Anthony éd., 1988, *Erving Goffman. Exploring the interaction order*, Londres, Basil Blackwell, Polity Press.
FILLIETAZ Laurent, 2004, « Le virage actionnel des modèles de discours à l'épreuve des interactions de service », *Langage & société*, n° 107, p. 31-54.
FRADIN Bernard, QUÉRÉ Louis et WIDMER Jean éd., 1994, *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks*, n° 5 de *Raisons pratiques*.
GAFARANGA Joseph, 2001, « Linguistic identity in talk-in-interaction : order in bilingual conversation », *Journal of pragmatics*, n° 33, p. 1901-1925.
—, 2005, « Demythologising language alternation studies : conversational structure *vs* social structure in bilingual interaction », *Journal of pragmatics*, n° 37, p. 281-300.
GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall ; trad. fr. GARFINKEL H., 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Presses universitaires de France.
—, 2002 : *Ethnomethodology's program : working out Durkheim's aphorism*, A. Rawls éd., Lanham, Rowman & Littlefield.
—, 2005, *Seeing sociologically : the routine grounds of social action*, Boulder, Paradigm Publishers.
GOEBL Hans, NELDE Peter, STARY Zdenek et WÖLK Wolfgang, 1996, 1997, *Kontakt-linguistik, Contact linguistics, Linguistique de contact*, 2 vol., Berlin, Mouton de Gruyter.
GOFFMAN Erving, 1953, « Social order and social interaction », chap. 2 de la thèse *Communication conduct in an Island community* ; trad. fr. Y. Winkin, 1988.
—, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. Vol. I. La présentation de soi*, Paris, Minuit.
—, 1974, *Frame analysis. An essay of the organization of experience*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press ; trad. fr. GOFFMAN E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
—, 1976, « Replies and responses », *Language in society*, n° 5, p. 257-213 ; trad. fr. GOFFMAN E., 1981, « Répliques et réponses », p. 11-84.
—, 1981a, *Forms of talk*, Oxford, Basil Blackwell ; trad. fr. GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit.
—, 1981b, « Radio talk », *Forms of talk*, E. Goffman, Oxford, Basil Blackwell, p. 197-327.

—, 1983, « The interaction order », *American sociological review*, vol. XLVIII, n° 1, p. 1-17; trad. fr. GOFFMAN E., 1983, *Sociétés*, n° 0, p. 12-20 et 1987, *Sociétés*, n° 14. Réédité dans Winkin (1988), p. 186-230.

GOODWIN Charles, 1981, *Conversational organisation : interaction between speakers and hearers*, New York, Academic Press.

—, 1986, « Gestures as a resource for the organization of mutual orientation », *Semiotica*, n° 62, p. 298-349.

—, 2000, « Action and embodiement within situated human interaction », *Journal of pragmatics*, n° 32, p. 1489-1522.

GROSJEAN Michèle et LACOSTE Michèle, 1999, *Communication et intelligence collective – Le travail à l'hôpital*, Paris, Presses universitaires de France.

GUMPERZ John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, université de la Réunion

—, 1992, « Contextualization revisited », *The contextualization of language*, P. Auer, A. di Luzio éd., Amsterdam, Philadelphie, John Benjamins, p. 39-54.

GUMPERZ John et HYMES Dell éd., 1972, *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication,* Chicago, Holt Rinehart & Winston.

HEATH Christian, 1997, « Video and sociology : the material and interactional organisation of social action in naturally occurring settings », *Champs visuels*, n° 6, p. 38-46.

HEATH Christian et LUFF Paul, 1994, « Activité distribuée et organisation de l'interaction », *Sociologie du travail*, no XXXVI(4), p. 523-546

HYMES Dell, 1966, « Two types of linguistic relativity », *Sociolinguistics*, W. Bright éd., La Haye, Mouton, p. 114-158.

—, 2000, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier.

LUFF Paul, HINDSMARSH James et HEATH Christian, 2000, *Workplaces studies*, Cambridge University Press.

HESTER Stephen et EGLIN Peter, 1997, « Membership categorization analysis : an introduction », *Culture in action. Studies in membership categorization analysis*, S. Hester et P. Eglin éd., Washington, University Press of America, p. 49-75

HESTER Stephen et EGLIN Peter éd., 1997, *Culture in action. Studies in membership categorization analysis*, Washington, University Press of America.

JAKOBSON Roman, 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.

JOSEPH Isaac, 1998, *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

JOSEPH Isaac éd., 1989, *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit.

KARSENTI Bruno et QUÉRÉ Louis éd., 2004, *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*, n° 15 de *Raisons pratiques*.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1986, « "Nouvelle communication" et "analyse conversationnelle" », *Langue française*, n° 70-71, p. 7-25.

—, 1994, *Les interactions verbales. Tome III, Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin.

—, 2005, *Le discours en interaction,* Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine et TRAVERSO Véronique, 2008, *Les interactions en site commercial. Invariants et variations*, Lyon, ENS Éditions.

LI Wei, 2005, « "How can you tell?" Towards a common sense explanation of conversational code-switching », *Journal of pragmatics*, n° 37, p. 375-389.

LYNCH Michael et SHARROCK Wes éd., 2003, *Harold Garfinkel*, 4 vol., Delhi, Sage.
MEEUWIS Michael et BLOMMAERT Jan, 1994, « The "markedness model" and the absence of society : remarks on code-switching », *Multilingua*, n° 13-14, p. 387-423
MYERS-SCOTTON Carol, 1993, *Social motivations for codeswitching. Evidence for Africa*, Oxford, Clarendon Press.
—, 1998, *Codes and consequences : Choosing linguistic varieties*, Oxford University Press.
—, 2002, *Contact linguistics : bilingual encounters and grammatical outcomes*, Oxford University Press.
MONDADA Lorenza, 2000, « Grammaire pour l'interaction et analyse conversationnelle », *Modèles du discours en confrontation*, A.-C. Berthoud, L. Mondada éd., Berne, Peter Lang, p. 23-42.
—, 2001, « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques*, n° 1, p. 142-162.
—, 2002, « Pratiques de transcription et effets de catégorisation », *Cahiers de praxématique*, n° 39, p. 45-75.
—, 2007a, « Bilingualism and the analysis of talk at work », *Bilingualism : a social approach*, M. Heller éd., New York, Palgrave Macmillan, « Advances in linguistics », p. 297-318.
—, 2007b, « Le *code switching* comme ressource pour l'organisation de la parole en interaction », *Journal of language contact – Thema I*. En ligne : www.jlc-journal.org (18 juillet 2012).
MONDADA Lorenza et TRAVERSO Véronique, 2005, « Désalignements en clôture », *Corpus oraux et diversités des approches*, LIDIL, n° 31.
NIZET Jean et RIGAUX Nathalie, 2005, *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, « Repères ».
PAVEAU Marie-Anne et SARFATI Georges-Elia, 2003, *Les grandes théories de la linguistique, de la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, Nathan, « U ».
QUÉRÉ Louis, 1997, « La situation toujours négligée ? », *Réseaux*, vol. XV, n° 85, p. 163-192
SACKS Harvey, 1972a, « An initial investigation for the usability of conversational data for doing sociology », *Sudies in social interaction*, D. Sudnow éd., New York, Free Press, p. 31-74.
—, 1972b, « On the analysability of stories by children », *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*, D. Hymes, J. Gumperz éd., New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 325-345.
—, 1974 [1972], « On the analysability of stories by children », *Ethnomethodology*, R. Turner éd., Harmondsworth, Penguin, p. 216-232.
—, 1992, *Lectures on conversation*, 2 vol., Londres, Basil Blackwell.
SACKS Harvey, SCHEGLOFF Emmanuel et JEFFERSON Gail, 1974, « A simplest systematics for the organization of turn – taking in ordinary conversation », *Language*, n° 50(4), p. 696-735.
SCHEGLOFF Emmanuel, 1968, « Sequencing in conversational openings », *American anthropologist*, n° 70(6), p. 1075-1095.
—, 1988, « Goffman and the analysis of conversation », *Erving Goffman : exploring the interaction order*, P. Drew, A. Wooton éd., Londres, Basil Blackwell, p. 89- 135.
—, 1996, « Confirming allusions : towards an empical account of action », *American journal of sociology*, n° 102(4), p. 161-216.
SCHEGLOFF Emmanuel et SACKS Harvey, 1973, « Opening up closings », *Semiotica*, n° 8(4), p. 289-327.
TARDE Gabriel, 1987 [1901], « La conversation », *L'opinion et la foule*, dans *Sociétés*, n° 14, p. 3-5.
TRAVERSO Véronique, 2000, « Autour de la mise en œuvre d'une comparaison interculturelle. L'exemple de comportements confirmatifs dans des émissions radiophoniques françaises

et syriennes », *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, V. Traverso éd., actes de la journée d'étude sur l'interculturel (1997), université Lyon-2, Presses universitaires de Lyon, p. 33-51.
—, 2007, *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan, « 128 ».
TRAVERSO Véronique éd., 2000, *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, actes de la journée d'étude sur l'interculturel (1997), université Lyon-2, Presses universitaires de Lyon.
VION Robert, 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
WATSON Roy, 1994, « Catégories, séquentialité et ordre social », *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks*, B. Fradin, L. Quéré, J. Widmer éd., n° 5 de *Raisons pratiques*.
—, 1997, « Some general reflexions on "categorization" and "sequence" in the analysis of conversation », *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*, S. Hester, P. Eglin éd., Washington, University Press of America, p. 49-75.
WIDMER Jean, 2007, « Catégorisations, tours de parole et sociologie », *L'ethnométhodologie, une sociologie radicale*, M. de Fornel, A. Ogien, L. Quéré éd., Paris, La Découverte, p. 207-238.
WINKIN Yves, 1988, *Erving Goffman : les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil.
WINKIN Yves éd., 1981, *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.

13. INTERLECTE

Un outil ou un point de vue autre sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ?

DIDIER DE ROBILLARD

Pour aborder la question de l'interlecte, on pourrait se focaliser sur des productions linguistiques un peu spectaculaires pour qui n'est pas familier de situations (pourtant extrêmement répandues) où cela est commun, comme celle-ci : Bête-Longue (ou « Le serpent ») est interrogé par un inspecteur de police qui lui parle un français « de France » et administratif, avec l'intermédiation de Bouaffesse.

— Nom, prénom, surnom, âge, profession, domicile ?
— Hein ?
— Dis comment on t'appelle, explique Bouaffesse.
— Bête-Longue.
— C'est votre surnom ? Bien. Nom et prénom maintenant.
— Hein ?
— Quelle manière de te crier ta maman a donné à la mairie, traduit Bouaffesse.
— An pa save…
— Il dit qu'il ne sait pas, inspesteur…
— Merci, Brigadier, mais je comprends le créole.
— Je dis ça pour te rendre service ! Tu es un inspesteur, tu dois pas fouiller dans ce patois de vagabonds…
— C'est une langue, Brigadier.
— Tu as vu ça où ?
— …
— Et si c'est une langue, pourquoi ta bouche roule toujours un petit français huilé ? Et pourquoi tu n'écris pas ton procès-verbal avec ?
— La question n'est pas là, coupe Évariste Pilon. Il faudra faire rechercher l'état civil de cet homme. Monsieur Bête-Longue, quels sont vos âge, profession et domicile ?
— Hein ?

— L'inspesteur te demande depuis quel cyclone tu es né, qu'est-ce que tu fais pour le béké, et dans quel côté tu dors la nuit ? précise Bouaffesse.
— Je suis né juste avant l'Amiral-Robert, je pêche avec Kokomerlo à Rive-Droite, et je reste à Texaco, près de la fontaine.
— Raconte-nous ce qui s'est passé.
— Hein ?
— Qu'est-ce qui est arrivé à Solibo ? transmet Bouaffesse.
— Pawol la bay an gôjèt, la parole l'a égorgé...[1]

Cet exemple de ce que L.-F. Prudent a proposé d'appeler « interlecte » permet d'entrer dans le vif du sujet, en se demandant comment traiter ce type de discours. Traditionnellement, on se demande combien de langues distinguer dans ce type de discours – une seule forme de français ? deux (standard et français « régional ») ? trois, avec du créole ? combien de variétés ? À la réflexion, on peut se demander si la seule voie est de décomposer ce discours en assignant à chaque fragment une langue reconnue et une seule (en quelque sorte, faut-il « défaire » le discours que les locuteurs ont souhaité mettre en œuvre pour communiquer ?). Faut-il plutôt tenter d'attacher de l'intelligibilité à cette parole, globalement, en l'interprétant intégralement ? Dans le premier cas, on fait un choix à orientation « sémiotique » qui, en misant prioritairement sur le signe, commence logiquement par tenter de délimiter des signes, puis les réfère à un code, pour enfin leur assigner un sens. Un autre choix plus « herméneutique » est possible : prendre en compte l'ensemble du processus de *signification* dans les dimensions qui semblent pertinentes (sémiotique, sociale, historique, psychologique, etc.), et faire des hypothèses de sens à partir de là. Il faut garder ces deux pôles à l'esprit à la lecture de cet article parce qu'il s'agit de l'enjeu majeur de l'invention de l'*interlecte*.[2]

« La vraie musique est entre les notes »…

Robert Chaudenson fait souvent remarquer que le caractère composite de la morphologie de « interlecte » est assez métaphorique, pour un puriste, de ce à quoi il renvoie. Constitué d'un premier segment étymologique d'origine latine, et d'un second en provenance du grec, ce mot est assez emblématique de l'énigme qu'il essaie de poser plus que résoudre. On pourrait pousser la métaphore plus loin : ces

1. Patrick Chamoiseau, 1988, *Solibo magnifique*, Paris, Gallimard, p. 132-133, cité par Marie-Christine Hazaël-Massieux dans Bavoux et Robillard éd., 2002.
2. On perçoit donc le relatif inconfort du rédacteur de cet article : l'entreprise encyclopédique ou dictionnairique vise à la construction d'un code, d'une somme de connaissances présentée comme stabilisée, alors que l'interlecte pointe vers une perspective linguistique qui dépasse assez largement celle qui permet seulement de construire des codes.

deux apports de langues prestigieuses et anciennes peuvent faire oublier qu'il s'agit d'un mot français, comme les deux pôles de la diglossie peuvent finir par occulter ce qui se tisse d'important entre eux : le travail de l'interlecte, qui, entre les langues, fait autre chose que les juxtaposer ou les additionner : « La vraie musique est entre les notes »... (Propos attribué à Mozart.)

Un retour aux sources d'articles séminaux

Revenons aux sources de l'article fondateur de 1981 (Prudent, 1981).[3] On notera évidemment que la notion d'interlecte y embraye sur celle de diglossie. Il est inutile de disserter sur cette dernière notion, puisqu'elle fait l'objet d'un excellent article ici même, sinon pour insister tout de même sur deux points particulièrement pertinents pour la suite de cette synthèse :

— Historiquement, la notion de diglossie semble apparaître sous la plume d'un militant en faveur d'une langue minorée qui, pour cette raison, n'est pas revendiquée par « ses » locuteurs (le titre du fameux article de Psichari est en effet « Un pays qui ne *veut pas* de sa langue », 1928) ;

— Lorsque la notion est réinvestie par une partie de la linguistique scientifique institutionnelle, états-unienne en l'occurrence (Ferguson, 1959), elle est aseptisée, vidée de tout dynamisme, de toute conflictualité, puisque la diglossie y est conçue comme stable, avec des frontières imperméables : la domination diglossique serait durablement installée, et le changement y serait donc peu imaginable.

Dans la mesure où la notion d'interlecte est présentée dans l'article de *Langages* (Prudent, 1981) comme « polémique » face à celle de diglossie, ces deux rappels seront utiles plus bas.

On pourrait présenter le synopsis de cette contribution sur l'interlecte en disant que l'un des effets de cette notion est de redynamiser la réflexion sur les contacts de langues qui aurait pu avoir été initiée par l'invention d'une diglossie moins structurale, donc figée, en y instillant la dose d'historicité que l'article de Ch. Ferguson avait tenté d'enlever à la notion de Psichari pour désamorcer la question incisive que celui-ci voulait poser à la linguistique. D'une certaine manière, la suite de l'histoire de la notion d'interlecte va illustrer ce tiraillement entre une tendance au désamorçage du concept par la linguistique et la sociolinguistique positiviste, et une tentative de lui restituer sa force rénovatrice initiale. Une question importante ici sera donc de se demander quels sont les enjeux entre « diglossie » et « interlecte »

3. J'ai « hérité » de la rédaction de cet article suite à des accidents de parcours qui en ont empêché L.-F. Prudent, qui aurait ainsi pu reprendre le fil de ses articles séminaux des années 1980 et de sa thèse d'état (1993). Je le remercie des éléments qu'il m'a fournis et qui ont contribué à améliorer des états antérieurs de ce travail.

(et donc aussi « bilinguisme », « mésolecte », « code-switching », « emprunt », etc., qui se situent du côté de la linguistique et de la sociolinguistique positive).

Une éloquente absence de définitions positives

On peut fréquemment entendre des linguistes sceptiques face à la notion d'interlecte tenter de discréditer ce concept qui serait, à les entendre, sans consistance, parce qu'on n'en trouve la définition précise nulle part. Cela est exact, ce qui n'implique pas *ipso facto* la vacuité de la notion (quelle notion serait plus problématique, dans ce cas, que celle de « langue », fondatrice de la linguistique, ou de « société », pour la sociologie, etc. ?). Il est sans doute soutenable que L.-F. Prudent passe plus de temps à critiquer la notion de diglossie qu'à définir la notion d'interlecte, et il convient de s'interroger sur ce que cela peut signifier. On peut en conclure, dans un premier temps, que l'interlecte provoque les effets inverses de ceux de la diglossie. Cela nous contraint donc à rappeler les éléments de définition de « diglossie » que l'on trouve dans cet article fondateur pour éviter au lecteur de devoir s'y reporter :

> La « diglossie » ou dualité de langues est l'obstacle principal auquel se heurtent non seulement les étrangers qui s'initient au grec moderne, mais aussi les Grecs, dès leurs études primaires. De très bonne heure, en effet, le petit Hellène doit se familiariser, même pour la désignation des objets les plus usuels, avec des mots et des formes différents de ceux qu'il emploie journellement. Il poursuit cet apprentissage durant toutes ses années d'école et entre ainsi progressivement en possession d'un double système lexicologique et grammatical, de deux idiomes apparentés sans doute, mais cependant nettement distincts et dont les éléments interchangeables sont relativement peu nombreux. (Pernot, 1897, cité dans Prudent, 1981, p. 15-16)

Retenons, de cette définition, le point de vue adopté par Pernot, qui est celui d'un « acquisitionniste » avant la lettre : ce qui fait apparaître la diglossie chez lui est un questionnement *pragmatique* sur les difficultés d'appropriation des langues, quel qu'en soit le statut acquisitionnel (L1, L2…). Le point de vue qui construit la notion de diglossie n'est ni un point de vue de descriptiviste « pur », qui s'accommode plutôt bien de la « pureté » des langues, qui lui facilite le travail, ni celui d'un normalisateur de langue « dur », pour lesquels la diglossie a peu de pertinence, mais celui d'un acteur qui veut intervenir sur les langues et situations *pour les changer*, et tend donc à processualiser et à historiciser ce dont il parle.

Prudent cite ensuite Marcais :

> Tel à mes yeux est l'arabe. Une langue ? Deux langues ? […] la question est oiseuse. Disons deux états d'une même langue, assez différents pour que la connaissance de l'un n'implique pas, absolument pas, la connaissance de l'autre ; assez semblables pour que la connaissance de l'un facilite considérablement l'acquisition de l'autre. En tout état, un instrument pour l'expression de la pensée *qui choque étrangement les habitudes d'esprit occi-*

> *dentales ; une sorte d'animal à deux têtes, et quelles têtes ! que les programmes scolaires ne savent trop comment traiter, car ils ne sont pas faits pour héberger les monstres.* (Marcais, 1930-1931, cité dans Prudent, 1981, p. 17 ; je souligne)

On aura noté à nouveau les préoccupations liées à l'appropriation des langues, et la réponse catégorique : les programmes scolaires ne savent pas traiter ces questions monstrueuses, sans doute parce que trop complexes pour des institutions (telles qu'il les imagine en tout cas). En effet, pour Marcais, si la relation diglossique n'implique pas, pour un locuteur d'une des deux langues, la connaissance de l'autre, elle peut (mais cela n'est pas mécanique) en faciliter l'appropriation. Intéressante aussi est l'idée que cette façon de concevoir les « langues » *serait choquante pour les habitudes intellectuelles occidentales*, pour qui la « langue » a des contours plus fermes, car cela situe historiquement et culturellement cette façon de voir les langues qui, quoi qu'en aie « la » linguistique, n'est ni universelle ni panchronique.

Enfin, après avoir ainsi posé un repoussoir, L.-F. Prudent propose sa propre définition de la « zone interlectale » :

> La zone interlectale se présente donc comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte. Soit parce que les deux systèmes sont cumulatifs en un point de l'énoncé (code-*switching*, emprunt non intégré à la morphophonologie du système emprunteur), soit parce que ni l'un ni l'autre ne répondent à la nouvelle forme. (Prudent, 1981, p. 31)

On remarquera que sa définition est négative : la « zone interlectale » est ce qui échappe à la prétention prédictive des grammaires de langues singulières. Il convient également de parler de « zone interlectale » parce qu'un terme qui revient fréquemment sous la plume de L.-F. Prudent est « paroles » (au pluriel) : les paroles déborderaient les limites étroites des « langues ». Dès le début, L.-F. Prudent a l'air d'être attentif à ne pas attenter aux « grammaires », aux « systèmes », aux « langues », tout en en montrant clairement les limites, comme si, tout en restant fidèle à une tradition intellectuelle, il voulait la féconder en la confrontant avec une tradition plus expériencielle (Robillard, 2008), qu'un sociolinguiste des années 1980 ne peut qu'appeler « terrain » par défaut d'un autre terme considéré comme légitime.

Pourquoi L.-F. Prudent ne définit-il donc pas positivement l'interlecte ? Sans l'expliciter nulle part, sans doute parce qu'il sent bien implicitement que cela serait contradictoire avec sa démarche. Étymologiquement, déjà : la définition poserait des *frontières*, alors qu'il s'échine à argumenter en faveur de la non-pertinence de frontières diglossiques fixées une fois pour toutes. S'il n'est pas certain que les « langues », macrosignes, aient des frontières claires et définitives, il est cohérent de supposer que les microsignes comme les mots n'en ont pas davantage une et une seule, définitivement fixée, que cela concerne le sens ou le signifiant, ce qui attente à la procédure cardinale de la linguistique positive, qui consiste à découper des signifiants et des signifiés, et à tenter d'en montrer les relations étroites.

Épistémologiquement ensuite : « définir » un « objet » assimilerait l'interlecte aux objets de la linguistique positive : la langue, par exemple, telle que construite par la linguistique structurale : stable, anhistorique, acontextuelle, « pure », réifiée, instrumentalisée, ce qui convient mal aux « paroles » créoles, alors que l'interlecte relève plutôt de problématiques de postures, de dynamiques et de constructions, comme cela sera évoqué plus bas. L'absence d'« objet » pointe vers le primat de la processualité dans la réflexion sur l'interlecte, et renvoie à des approches où cette dimension est importante, comme dans la philosophie de Heidegger, de Gadamer, de Ricœur ou de Morin, peu fréquentées des linguistes à cette époque.

Les enjeux d'une non-définition positive : objet ou point de vue dynamique ?

Il semble assez clair que, si L.-F. Prudent ne définit pas l'interlecte, en préférant à ce terme fixiste la « zone interlectale » plus diffuse, c'est que, pour lui, les enjeux sont dans le *point de vue* que l'on pourrait construire. La question posée par l'interlecte n'est pas celle de savoir ce qu'on a mélangé et, le cas échéant, selon quelles règles prédictibles, puisque l'on peut argumenter en faveur du fait qu'un énoncé ou une langue attestés ne sont qu'une des manifestations possibles d'un processus historique et donc chaotique (Robillard, 2001, 2008) : ni totalement imprédictible, ni totalement prédictible, échappant donc à l'épistémologie positiviste.

En effet, à plusieurs reprises, les enjeux de l'opposition entre « interlecte » et « diglossie » sont évoqués dans des termes sans équivoque sous la plume de L.-F. Prudent :

> On pourrait presque croire que le schéma canonique de Ferguson et des autres fonctionne, *mais il n'en est rien. Dès le départ la dichotomie raciale, sociale, linguistique et idéologique est abusive*. Il existe des grands blancs et des petits blancs (*béké bitako, beké griyav*), il existe des nègres à talents et des nègres de houe : les mulâtres avec le cortège de problèmes anthropologiques, législatifs, symboliques qu'ils véhiculent sont présents dès le premier jour de la colonisation. *En sorte que toute histoire, toute sociologie et toute linguistique qui veut binariser, dichotomiser ou polariser l'objet antillais nous paraît suspecte.* (Prudent, 1981, p. 33 ; je souligne)

La référence aux « mulâtres », dont la simple existence conteste l'étanchéité des « races », est évidemment indicative de la perspective de L.-F. Prudent : l'interlecte serait à la langue ce que le métis est à la race ? Y aurait-il des solidarités cachées entre la langue et d'autres formes de catégorisations se voulant anhistoriques, parfois jusqu'à l'essentialisation, la naturalisation, la biologisation : langues, nations, races ?

> Parti à la recherche de la frontière entre les diglossies martiniquaises, nous n'avons rencontré ni ligne de fracture nette, ni système échelonné. Nous refuserons donc de reprendre à notre compte et sans précautions adjectivales fermes le vieux concept colo-

> nial de diglossie qui masque plus de problèmes qu'il n'en résout, et nous nous tiendrons pour l'heure à la notion de zone interlectale. (Prudent, 1981, p. 34)

On comprend donc, à partir des rapports esquissés entre « race » et « langue », pourquoi la diglossie se voit taxée de « vieux concept colonial », puisque la colonisation est partiellement fondée (comme les nations) sur la pureté de la « langue ».

Pour L.-F. Prudent – et cela n'était-il pas annoncé dès Marcais ? –, le plus important dans le concept d'interlecte ne réside pas dans le fait de caractériser des segments de chaîne parlée et de les « isoler » comme le microbiologiste le ferait d'un micro-organisme, mais dans les effets de catégorisation du regard porté sur ce que nous étiquetons comme « langue », « langage », « discours ». « Diglossie », ou « langue », ou « code-switching », binarise, stabilise, réifie, anhistoricise ; « interlecte » fluidifie, dynamise, historicise, souligne des enjeux, esquisse des évolutions. C'est exactement pour les mêmes motifs qu'après avoir presque été séduit par l'approche proposée par le modèle dynamique de Bickerton (Prudent, 1981, p. 26), L.-F. Prudent le rejette, à la fois en raison de sa vision historique des sociétés créoles, de son génétisme biologisant et de son positivisme, étrangement associés :

> [...] il est nécessaire de rappeler qu'il [le modèle de D. Bickerton] repose sur une conception biologisante et universalisante qui a suscité de nombreuses réticences outre-Atlantique [...]. [...] le mur de soutènement sociologique de cette théorie se résume à une vision un peu simpliste des masses créolophones / colonisées se maintenant pendant des siècles dans leur ghetto basilectal, jusqu'au grand jour où la « mobilité sociale » se déclencherait et les mettrait en marche mésolectale vers le modèle acrolectal. [...] Enfin, *la volonté positiviste de trouver de la structure et des règles à tout prix dans la parole quotidienne, lorsqu'on travaille dans un milieu traversé de conflits sociaux, raciaux, symboliques et autres sans vouloir référer explicitement à ces éléments* réfrène quelque peu notre enthousiasme premier. (Prudent, 1981, p. 26 ; je souligne)

Le dernier argument semble particulièrement intéressant : L.-F. Prudent peut concevoir qu'on recherche des structures et règles, mais pas si cette orientation stabilisante et prédictibiliste signifie *la renonciation à la référence explicite et au traitement de ces conflits sociohistoriques*. Tout est dit, ou presque.

Pour L.-F. Prudent, il semble que l'enjeu n'est pas de définir et d'analyser des « segments » brefs ou longs, comme la linguistique positive s'est ingéniée à le faire dans les perspectives dessinées par le terme générique de *code-switching*. Celle-ci, en effet, extrapolant jusqu'à l'absurde son orientation mixophobe présente en germe dans la notion de « langue » dès lors qu'on la pense « pure », essaie de découper des tranches de signifiant de plus en plus fines et « pures » (référées chacune à une « langue » et une seule), pour ainsi retrouver ses protocoles habituels, et tenter ensuite de montrer les règles de concaténation de ces tranches dans une syntaxe rêvée des alternances de segments de langues pures. L'enjeu est bien plus de poser une façon de concevoir la dimension « langues-langage(s)-discours » qui

échappe aux technicismes de la technolinguistique, ce qui est connoté par la fréquence du terme « paroles » chez L.-F. Prudent (au pluriel, tension pour échapper à la « parole » saussurienne au singulier, et y réintroduire l'investissement des personnes, groupes, institutions et sociétés), à la faveur d'enjeux, de volontés de changement, de politiques.

Interlecte, parler bilingue

Sans doute en raison de la reconnaissance d'un clivage entre approches « mixophobes », celles fondées sur des binarismes (sociolinguistique positive, linguistique positive, *code-switching*...) et celles qui sont « mixocompatibles » (Robillard, 2008), on a tendance, une fois que l'on a reconnu des approches mixocompatibles, de considérer un peu légèrement que, puisqu'elles parlent de « mélanges », elles sont donc analogues.

Il peut par conséquent être intéressant de comparer le point de vue interlectal à d'autres, qui semblent proches. Il n'est évidemment pas possible, et ce serait sans doute doute fastidieux de le faire, d'examiner toutes les notions qui travaillent la question des mélanges de langues. Puisqu'il faut bien opérer un choix, celui du « parler bilingue » a paru pertinent.

Le point de vue de Py sur le « parler bilingue », de manière assez contradictoire, s'ancre résolument dans « *la* linguistique » (je souligne) (donc l'hégémonique, la mixophobe, celle qui privilégie l'apport sémiotique), en évoquant « l'immense avantage (pour nous !) de recourir à des outils issus de la linguistique » (Py, 2004, p. 188), au point de préciser que « les aspects non *proprement linguistiques* des contacts de langues ne seront traités qu'en tant qu'ils se manifestent dans des phénomènes dont l'étude relève bien des méthodes de la linguistique » (*ibid.*, je souligne).[4] Cela va bien entendu de concert avec l'utilisation non modalisée de l'expression « système linguistique » (Py, 1992, p. 17 ; 2004, p. 187, 189), ce qui permet, logiquement, d'affirmer par exemple que « deux extraits sont objectivement bilingues » (Py, 2004, p. 192), en faisant confiance à la linguistique pour décrire le réel, et particulièrement les langues. Rien, de la panoplie structuraliste, ne manque dans cette approche du « parler bilingue » : l'importance des « traces » (Py, 2004, p. 196), des « marques », sans expliciter qui interprète quoi, pourquoi, comment, pour leur donner le statut de

4. Cette option est ancienne, puisqu'elle apparaît dès *Être bilingue* (Lüdi et Py, 1986), qui s'appuie fortement sur des catégories de la linguistique, en allant jusqu'à reprendre, en conclusion (p. 169) l'idée que les langues servent essentiellement sinon uniquement à la communication, ce qu'une bonne partie du même ouvrage dément en permanence. L'aspect identitaire sera plus explicitement développé par la suite, par exemple dans les travaux cités ici, mais sans que cela conduise à critiquer explicitement la linguistique dominante sur ce point.

marques (1992) – sauf à soutenir que les marques sont des « en-soi » indépendants de tout observateur. De même, une certaine mesure de stabilité (Py, 2004, p. 190) est considérée indispensable (mais quels sont les critères de la stabilité, puisqu'elle peut n'être jamais absolue ?) et on trouve, à la même page, le recours aux « régularités » du « parler bilingue ». L'idéologie de la prédominance de la fonction communicative est présente : la communication servirait surtout à « résoudre des ambiguïtés », « lever des malentendus », « surmonter des obstacles » (Py, 1994, p. 106), ce qui est une vision bien idyllique des rapports sociaux et linguistiques, où les conflits ne seraient qu'une péripétie transitoire. Dans cette logique, Py pense donc pouvoir « rappell[er] que les mélanges de langues sont structurés et utiles » (Py, 2004, p. 107), que les échanges bilingues restent conformes aux *règles* « notamment rituelles » qui régissent l'échange (*ibid.*), autant de thèmes que ne désavouerait pas un structuraliste. Si l'on s'arrêtait à ces indices troublants, le discours de Py sur le cadre dans lequel il conçoit le « parler bilingue » pourrait se résumer de manière simple : le cadre des règles posées par la linguistique structuraliste est *laissé indemne qualitativement*, on en repousserait simplement *quantativement les limites*, de la phrase à l'« interaction », qui constitue une sorte d'îlot synchronique : le cadre du « parler bilingue » serait en quelque sorte du structuralisme, élargi de l'énoncé à l'interaction.

Bien entendu, les choses chez Py sont aussi mélangées que chez L.-F. Prudent, sans doute parce que, comme ce dernier, il fait partie de ceux qui, quoique affirmant tactiquement s'ancrer dans « la » linguistique (étrange début pour qui s'intéresse à la pluralité), rêvent secrètement de larguer les amarres, mais sans trop le dire et sans jamais le faire. Le passage le plus intéressant, de ce point de vue, est celui où il explique, de manière magistrale, que la dynamique d'un échange est constituée par la rencontre de cohérences différentes, donc par l'altérité des interactants (Py, 2004, p. 190), ou encore que s'effectue, dans le parler bilingue, un travail des tensions vers l'assimilation et vers la différence (Py, 1992, p. 17), mais ces idées convergentes, probablement parmi les plus intéressantes de ces articles, sont curieusement laissées en jachère. En effet, Py ne va pas jusqu'au bout de cette logique pourtant prometteuse, car il postule que cette altérité risque de provoquer seulement une bien timide « ambiguïté essentielle [qui] est particulièrement visible dans les interactions entre enfants et adultes, ou entre alloglottes et natifs » (Py, 2004, p. 190), là où L.-F. Prudent postule, d'entrée de jeu, dans sa réflexion sur l'interlecte, des différences qui peuvent aller jusqu'au conflit politique. Ces considérations permettent à Py d'inscrire le « parler bilingue » dans une veine qui essaie d'inventer un point de vue différent : il affirme ainsi s'intéresser, par le biais du « parler bilingue », à la langue, mais autrement que comme système (Py, 1994, p. 105), et on sait par ailleurs qu'il consacre beaucoup de travaux à illustrer l'idée que le « parler bilingue » échappe aux logiques étroitement structuralistes. Cela ne l'empêche pas, puisqu'il s'est ancré dans la linguistique structurale, de rester partiellement prisonnier des limites de l'idéologie (mixophobie) qui en est constitutive, avec l'idée de « langue »

conçue comme système autonome, et de mélanges déplacés dans le discours et l'interaction, ordonnés, fonctionnalisés, sémantisés.

Le résultat global est que, à vouloir rester amarré à la linguistique, quelle que soit la longueur de l'amarre, l'amplitude du mouvement reste forcément limitée. Ainsi, les « marques transcodiques » ou mieux, le « travail transcodique » (Py, 2004, p. 194), présentés comme caractéristiques des échanges bilingues, sont peut-être simplement rendus plus visibles dans ce cas (et ce d'autant plus qu'on a le sentiment que les langues sont typologiquement différentes, ce sentiment étant culturellement, historiquement influencé) que dans le cas de monolingues, qui, à moins d'être des clones les uns des autres, doivent nécessairement négocier le sens construit en discours, dans leurs idiolectes. On peut dire la même chose des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (Py, 2004, p. 197), qui ne sont pas plus caractéristiques des échanges bilingues que des interactions monolingues : en conversant avec un autre, s'il est « autre » et a des intérêts antagoniques, il y a parfois autant de travail à faire que dans le cas d'échanges bilingues (où il n'y a parfois aucun « travail codique » à faire, si les compétences sont analogues, les intérêts convergents).

Si l'on voulait synthétiser ce qui semble à retenir de cette comparaison, on pourrait dire qu'un aspect important des échanges langagiers / linguistiques humains est à construire à partir de l'idée d'altérité, le reste des notions et de la terminologie, ce pour quoi les travaux de Py sont pourtant souvent cités, étant d'un intérêt bien moindre pour ce qui touche aux échanges bilingues car nullement spécifiques de ces situations. Cependant, si l'on poursuit l'idée de dynamique altéritaire, on arrive aux mêmes conclusions que si l'on extrapole les propos de L.-F. Prudent. Aucune méthodologie, aucun protocole, aucune façon de constituer et d'interpréter du corpus ne peuvent garantir que l'on sache donner du sens à des échanges entre « autres », puisque le chercheur est lui aussi un « autre », qui, à moins d'être un « semblable », ne peut être certain de « comprendre » quoi que ce soit à ce qui se joue. Le chercheur ne peut qu'émettre des hypothèses de sens, en s'appuyant sur son expérience propre de la construction du sens, à commencer par celle qui est fondatrice de son sentiment d'existence en tant qu'être historique : le sens des multiples expériences qu'il peut faire, et qu'il rend cohérentes dans un récit historique qui lui donne sens en tant qu'être – ce récit, en postulant des causalités comme tout récit, construit une représentation du temps (Ricœur, voir nos références).

De ce point de vue, la différence sans doute la plus importante entre le point de vue de Py et celui de L.-F. Prudent est que L.-F. Prudent, lorsqu'il expose sa conception de l'interlecte, part *explicitement* de la question politique, donc de la probabilité de rapports de pouvoir, d'enjeux ; il procède donc également d'un point de vue *historique*, *social*, et évoque constamment le risque de conflictualité, qui fait partie de la définition de l'altérité. Chez Py, ces composantes sont loin d'être absentes virtuellement (on peut les postuler), mais elles restent implicites, et, du moins si

l'on suit la trajectoire explicite du discours qu'il propose, on part plutôt de l'individu que du groupe, plutôt de la pseudo-synchronie de l'interaction contextualisée et censément « décrite » que de l'historicité de la relation racontée en prenant pleinement en charge l'acte de raconter. Là où chez L.-F. Prudent l'interlecte est explicitement le lieu de la rencontre et du conflit, les objectifs de l'interaction sont plus angélistes chez Py, qui redoute, au pire, des « ambiguïtés », en semblant certain que le travail discursif dépassera ces problèmes, dans une sorte d'inéluctable *happy end* discursif et linguistique. On pourrait pourtant également soutenir que peu de chose oppose L.-F. Prudent et Py, car il est certain que Py est bien conscient que les interactions bilingues ont une dimension historique, qu'elles peuvent conduire au conflit, qu'elles ont une dimension politique, etc., car cela donne cohérence à bien des aspects de ses travaux. Cela fait cependant une différence importante lorsque ces dimensions sont *explicitées* (comment un sociolinguiste pourrait-il penser le contraire ?), comme elles le sont chez L.-F. Prudent, ne serait-ce que parce que cela évite, chez les lecteurs peu au fait des situations de contact, une idéalisation et une angélisation trop fréquentes des situations plurilingues et pluriculturelles, avec des effets sur la façon de leur donner de l'intelligibilité, sur la façon de penser des stratégies de politique linguistique et des stratégies didactiques, qui, à force d'éviter d'évoquer le conflit, ne le font pas disparaître.

Cette comparaison ne peut pas ne pas faire penser au débat entre Henri Boyer d'une part, Marinette Matthey et Jean-François de Pietro (1996) de l'autre, à propos de la dimension conflictuelle dans la diglossie, où ces derniers écrivaient que :

> Dans notre optique, le modèle conflictuel apparaît en fait comme un exemple d'idéologie monolingue, elle-même confortée par l'idée d'État-nation. Notre modèle, par contre, est un exemple d'idéologie bilingue, marquée par l'idée de l'avènement d'une société urbaine et pluriculturelle. [...] En fait, une telle société, plurilingue et pluriculturelle, n'est réellement possible que dans la mesure où les conflits langagiers – souvent liés, rappelons-le, à d'autres dimensions conflictuelles dans la société – qui émergent dans les interactions quotidiennes ne sont pas occultés, ne sont pas traités par la force, mais font l'objet d'un débat, d'une politique linguistique où ils sont ouvertement discutés. (Matthey et De Pietro, 1996, p. 179)

Il est évidemment abusif d'associer mécaniquement « monolingue » à « conflit » : on pourrait facilement argumenter exactement en sens inverse.

Il est troublant de constater que la situation helvétique semble plutôt inspirer l'idée que les rencontres linguistiques et culturelles conduisent plutôt à un *happy end*, alors qu'un linguiste occitaniste ou créoliste défend plutôt l'inverse. La réponse à cette différence ne se trouve probablement pas dans les « faits » relatifs à ces situations, mais plutôt, téléologiquement, à la fin envisagée, et au rôle que le linguiste se donne dans le processus historique d'évolution sociolinguistique et politique. La culture sociolinguistique helvétique semble faire le pari que le fédéralisme, les politiques linguistiques explicites peuvent travailler par le débat et l'action rationnelle à

améliorer des situations de rencontres culturelles lorsqu'elles sont conflictuelles. La culture politique française en lien avec la politique linguistique monolingue que l'on connaît bien (L.-F. Prudent parle d'un créole martiniquais qui est statalement « français ») est peu favorable aux minorités, au débat et à l'action, conduit probablement à faire le pari inverse, et donc à mettre en garde les citoyens contre les effets démobilisants d'un discours angéliste. S'il fallait une réponse à ces questions, c'est évidemment qu'il ne sera jamais possible de décider une fois pour toutes si la diglossie, l'interlecte ou le « parler bilingue » sont plutôt colorés par le conflit ou le consensus « dans les faits ». Ces termes sont des métonymies de discours qui, parfois en prétendant décrire les situations linguistiques, contribuent de manière constructiviste à les faire évoluer dans l'histoire, selon des modalités consensuelles et/ou conflictuelles, et c'est leur mérite principal. « Parler bilingue » et « interlecte » constituent donc deux choix politiques, deux regards, enracinés dans des historicités différentes, plus que deux « objets » « descriptibles » sereinement et de manière acceptable pour tous.

Basilecte / mésolecte / acrolecte

Lorsqu'on évoque l'interlecte, parmi les termes associés, vient également à l'esprit le terme de *mésolecte*, cette tranche de langue coincée dans la diglossie entre l'*acrolecte* et le *basilecte*. Ces notions sont liées aux travaux entamés dans les années 1960 et 1970[5], sur des situations créoles. Dans ces sociétés, pour des raisons de reconnaissance politique et sociale qui lui confèrent un statut d'évidence, on peut plus facilement identifier une langue « haute » (acrolecte) qu'un ensemble de pratiques diffus que certains considèrent comme « patois », « créole », etc., mais plus rarement comme « langue » parce qu'il se trouve en position « basse » (basilecte), et donc est stigmatisé.

Si l'on veut prêter consistance à ce basilecte, face à l'évidence de l'acrolecte, la seule façon est de situer le basilecte différentiellement, voire négativement face à l'acrolecte, repère incontesté.

On construit donc le basilecte de manière différentielle et soustractive. L'étalon intangible est alors l'acrolecte, en considérant comme spécifiquement basilectal ce qui n'est pas acrolectal (stratégie de la déviance maximale). L'inégalité de statut, qui contraint à cette stratégie, a des conséquences assez dommageables : tout ce qui pourrait être partagé entre basilecte et acrolecte risque de se voir assigné à l'acrolecte ou au basilecte seuls (cela varie avec les idéologies linguistiques des descripteurs et avec leurs options linguistiques). Lorsque ces assignations univoques et monopolaires contredisent ce que l'on peut attester dans les deux pôles à la fois, le recours à la

5. Notamment Le Page et DeCamp (1960), DeCamp (1971), Bickerton (1973), Carayol et Chaudenson (1978), Chaudenson et Carayol (1979).

baguette magique de l'« emprunt » ou de la « citation » est commode pour tenter de nier ces arguments et faire place nette entre entre acrolecte et basilecte. Le mésolecte fait partie de ces outils adjuvants des stratégies de maintien de la conception des langues comme « pures » : le mésolecte est interprété en termes de zone à caractère un peu exceptionnel sinon parfois carrément regrettable, car source d'interférences. Il s'agirait de phénomènes parasites qui n'ont pas l'ancrage institutionnel de l'acrolecte et polémique du basilecte. Le point de vue sous-jacent à tout cela, on le voit bien, reste conforme aux idéologies dominantes, en considérant comme normal et peut-être souhaitable que les langues soient « pures », et en continuant à prendre comme repère incontesté la langue dominante, donc en invisibilisant ou en naturalisant la domination sociale, l'intégrant à une théorisation pourtant à prétention descriptive.

On perçoit bien l'écart avec le point de vue interlectal, qui, au contraire, pose comme point de repère central l'indétermination de l'interlecte et des langues en général, pour poser ensuite seulement les pôles « acrolectal » et « basilectal » comme des représentations idéalisées dont la fonction est d'organiser une échelle de valeurs sociolinguistiques.

Complexification de la notion : « faitiche »[6], bonzaï, ferment ?

Il faut évidemment souligner que la lecture faite ici de « interlecte » se produit plus de vingt ans après l'émergence de la notion, après que la linguistique, et peut-être surtout la sociolinguistique, a évolué. Il aurait été difficile de le faire dans les années 1980, et il est certainement plus aisé de le faire actuellement, après les travaux de Blanchet (2000), Heller (2002), Calvet (2004), Blanchet, Calvet et Robillard (2007), Robillard (2008) notamment, qui explicitent et développent un certain nombre d'aspects esquissés dans les textes de Prudent, notamment une certaine réserve face à l'expertise linguistique. Ce débat prend, chez Prudent, la forme du débat sur le linguiste « natif », puisque l'expertise, surtout celle exercée par l'État français, dans les zones créoles françaises, vient souvent de l'« extérieur » des pays créoles tout en pouvant se réclamer d'une légitimité politique interne, ce qui avive les controverses. Il faut ensuite rappeler que, dans la perspective herméneutique qui sera évoquée plus bas, vers laquelle « interlecte » semble pointer, le processus importe autant que le produit pour le sens. Il est donc cohérent de ne pas se limiter à la discussion de l'interlecte comme simple « produit » mis sur le marché intellectuel, mais au processus d'élaboration de ce produit, aux circonstances qui l'entourent, au point de vue que l'on peut reconstituer à partir de là, etc.

Si on relit le texte séminal de 1981, on y trouve des arguments pour étayer l'idée

6. Expression empruntée à Bruno Latour, 1996, *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*.

que les choses sont cependant plus complexes encore, sans doute. En effet, cet article, qui conteste implicitement le positivisme hégémonique de la linguistique, est loin d'être exempt de termes en provenance de linguistiques positives, sans doute parce qu'on ne pouvait dire autrement, si l'on voulait se faire comprendre, paradoxe des révolutions, qui ont intérêt à parler la langue dominante ? Déjà, il semble assez clair que si L.-F. Prudent n'avait pas construit son expériencialité de locuteur bilingue franco-créolophone, diglotte / interlectal martiniquais, réflexivée notamment par le biais d'une formation en linguistique et d'une réflexion critique sur cette formation, il n'aurait sans doute pas trouvé aussi vite ce que ses corpus sont censés lui avoir révélé. Il valait cependant mieux présenter les choses comme cela il y a vingt ans pour convaincre des lecteurs persuadés que les corpus constituent le centre d'une science positive. C'est donc surtout sur des corpus recueillis et transcrits qu'il dit s'appuyer pour soutenir sa thèse, ce qui peut être un peu étonnant : n'est-ce pas le cœur même de la thèse positiviste que de faire l'hypothèse que des corpus *représentatifs* peuvent être constitués, véritables métonymies où des bribes de traces de comportements sont prélevés, montés en épingle, disséqués, érigés en indicateurs d'essences (stables, anhistoriques) ? Là encore, la démarche de L.-F. Prudent est ambiguë : tout en exhibant les dehors de la démarche scientifique canonique de l'époque, il sème quelques discordances, pose quelques mines : les corpus produits, insiste-t-il par exemple, sont des « déclarations "sauvages" », à micro ouvert (Prudent, 1981, p. 26), ce qui serait, pour certains puristes de la méthodologie, répréhensible. Face à ces productions, il s'interroge, très classiquement, sur la possibilité de faire apparaître des termes charnières, qui baliseraient la frontière d'une langue à l'autre en discours (p. 28), mais en conclut qu'il reste néanmoins nombre de « *switchings* "brutaux" aucunement embrayés » (*ibid.*), et annonce qu'il « devrait être possible de prédire une certaine quantité de *switchings* à partir de sujets conversationnels donnés », ce qui est encore une trace de positivisme assez caractérisée (prédictibilité des comportements humains), d'autant plus qu'il évoque, comme le prévoit le rituel positiviste en pareil cas, la nécessité de corpus plus larges, plus diversifiés (p. 28-29) qui, enfin, permettraient de répondre à ces questions – probablement s'agit-il là simplement de la reprise d'éléments de rhétorique scientifique classique (Robillard, 2008, I, chap. 2). Dernier exemple, L.-F. Prudent utilise, sans critique, des termes tels que « interférences », « calques », « emprunts » (Prudent, 1981, p. 29-30), qui relèvent également de manière assez claire d'une vision structurale et mixofuge des langues, tout en évoquant des comportements qui semblent délégitimer ces principes. Il conclut donc très lucidement :

> Nous continuons à raisonner dans le cadre de la diglossie puisque nous utilisons encore le français et le créole comme des systèmes linguistiques entiers, mais nous nous rendons compte déjà qu'il suffirait que toute la population produise un taux de *switchings* élevé pour qu'on ne puisse plus parler de *langues* différentes au sens structural du mot. (Prudent, 1981, p. 29)

Le cœur du problème se trouve posé dans cette question : l'interlecte ne met pas en cause seulement l'identité individuelle des langues historiques comme le français et le créole, mais sape la pertinence de la *notion de langue* elle-même et donc les bases de la *linguistique* : jusqu'où est-elle pertinente, comme notion pilier ? Si les créoles, le français sont des langues historiques, n'est-ce pas le contenu de la notion de « langue » lui-même qui est atteint, et surtout son monopole comme notion centrale de la linguistique-sciences-du-langage, avec une définition stabiliste, homogénéiste et anhistorique ?

On peut se demander, à ce stade, si la notion d'interlecte ne se trouve pas, partiellement au moins, piégée et désamorcée par son projet de contrecarrer l'empire que « langue », et donc « diglossie », « code-switching », etc., étaient en train de se tailler dans la linguistique des années 1980 ? En effet, en intitulant cet article, de manière significative, « Diglossie *et* interlecte », et en prenant résolument parti, à la dernière phrase de l'article, pour l'interlecte, son inventeur laisse implicitement inférer :

— Que l'interlecte se trouve strictement sur le même plan conceptuel que la diglossie ;

— Que les notions superordonnées à l'interlecte et à la diglossie, par exemple « langue », demeurent intactes, alors que, comme L.-F. Prudent le voit bien à la p. 29 (voir ci-dessus), « diglossie » et « langue » s'impliquent mutuellement, et le torpillage de l'une aurait dû susciter l'annonce explicite du naufrage de l'autre.

Il y a donc une forte tension dans cet article, qui consiste à la fois à contester la notion de diglossie pour ses effets politiques, pour lui préférer « interlecte », et à laisser indemne la notion de « langue », qui sous-tend pourtant « diglossie ». On pourrait faire l'herméneutique de l'écriture subtile de cet article pour argumenter comment son auteur fait ou laisse comprendre des choses sans les dire, usant pour cela de stratégies peu habituelles dans l'écriture scientifique classique, et d'autant moins perceptibles que, par moments, l'auteur affirme des positions très explicites qui font que le lecteur ne s'attend pas à ce que, dans le même article, soient déployées de bien plus subtiles rhétoriques.

On ne peut imaginer que L.-F. Prudent n'ait pas vu cette contradiction tant elle est flagrante. La question est donc plutôt pourquoi il ne l'explicite pas ? Quelle est la fonction de cette cécité simulée, qui lui permet de ne pas en dégager explicitement les conséquences ? Pourquoi seraient-elles gênantes ? Dans le même article, on trouve toutes les indications du militantisme, par ailleurs revendiqué, de L.-F. Prudent *en faveur du créole, dans sa relation avec le français*, et cela sera explicité dans un travail postérieur (Prudent, 1993) : c'est, pour lui, le sens même de la revendication de l'interlecte. En effet, la notion de langue est le pilier de la linguistique scientifique positive, encore entourée de beaucoup de prestige et de considération dans les années 1980. Or c'est la science linguistique cautionnant la notion de « langue » qui fournit nombre d'arguments aux militants créoles en faveur de

l'affirmation de l'accession des créoles au statut de « langue », vers une promotion statutaire et sociopolitique. Il aurait donc été contre-productif de saper la notion même de « langue », sur laquelle est assise la linguistique « structuro-nationiste ». La solidarité entre « langue » et « nation » est assez claire pour qu'on puisse en inférer, compte tenu de l'unicité de la définition de « langue » dans la linguistique, qu'il y a sans doute un lien entre la « pureté » des langues et les rivalités nationales qui servent d'arrière-plan à la fondation de la linguistique européenne (Baggioni, 1986). La mixophobie des linguistes sert tellement bien la mixophobie des concurrences et conflits nationaux qu'on ne peut s'empêcher d'allier « structural » et « nationiste » pour montrer les solidarités entre considérations politiques, choix épistémologiques et linguistiques.

La notion d'interlecte, qui est indispensable à L.-F. Prudent, dans son projet sociopolitique bilingue pour les pays créolophones, constitue en même temps une menace pour sa concrétisation, notamment si l'on mise pour cela sur l'efficacité de l'école française dans les départements d'outre-mer, où travaille et milite L.-F. Prudent (alors très stratégiquement directeur de l'institut de formation des maîtres de Martinique). Il choisit donc une voie qui aurait intéressé Latour (1996) : il constitue la « langue » en un de ces « faitiches » que les hommes construisent lorsqu'ils ne veulent ou ne peuvent pas changer radicalement l'ordre des choses (il s'agit fréquemment, en sciences humaines, d'ordre politique, donc de dominations), souvent parce qu'ils héritent d'un « paysage » historiquement constitué qui ne peut pas être bouleversé, ce qui est le cas du minoritaire, qui, à défaut de changer les sciences, s'appuie sur elles pour tenter de changer une situation. La « langue » est ostensiblement contestée par la vision interlectale, et visiblement et paradoxalement réinvestie malgré tout par L.-F. Prudent, opération symbolique complexe qui lui permet de proposer une politique linguistique bilingue franco-créole fondée sur les « langues » à l'école, pour les départements d'outre-mer, en mettant à profit le formidable outil que constitue l'école française, si on parvient à y faire entrer le créole (ce qui suppose qu'il soit une langue au sens structuro-national : stabilisée, homogénéisée, etc.). Cela constitue une tactique à court terme. L'intérêt du « faitiche » est aussi de permettre une vision à long terme, qui demande à la linguistique de réfléchir de manière critique à la notion de langue elle-même.

Transplanter le bonzaï

L'interlecte va donc longtemps conserver un statut aussi plurivalent que le phénomène qu'il veut évoquer. D'un côté certains créolistes vont le traiter comme un bonzaï, infiniment précieux, à choyer et faire vivre à tout prix, mais surtout à ne pas laisser développer sans contrôle, pour les raisons exposées ci-dessus. De l'autre, l'idée d'interlecte peut se disséminer tel un ferment intellectuel qui pourrait avoir des consé-

quences considérables, à condition qu'on considère qu'il est porteur en germe non seulement d'un autre type de « langue » et de situation linguistique, mais d'une autre façon de faire de la linguistique. Considérer que l'« interlecte » n'est que le pendant du *code-switching* et autres notions associées, exiger des définitions précises, ont pour effet de désamorcer la subversion de cette notion, c'est tenter de la pasteuriser pour éviter qu'elle ne transforme la linguistique en l'affectant en son cœur même, qui est la « langue ». Que se passerait-il si on transplantait le bonzaï dans un pot plus grand ?

Conséquences du point de vue interlectal : une posture herméneutique ?

Il est nécessaire de montrer les prolongements possibles de la réflexion autour de l'interlecte, en sortant cette notion du ghetto dont on a pu souhaiter qu'elle ne sorte pas, pour montrer que, loin d'être un « outil » descriptif du même ordre que l'« emprunt » ou le « code-switching », il s'agit de l'amorce d'un véritable *point de vue* original sur l'ensemble langues-langage(s)-discours.

Commençons par rechercher des prolongements dans d'autres travaux de L.-F. Prudent lui-même, comme par exemple dans le morceau de choix constitué par sa thèse d'État.

On n'y trouve que peu de théorisation explicite des changements que pourrait apporter un regard qui prendrait au sérieux l'idée d'interlecte, si on entend par là des définitions, et des instruments opératoires pour d'éventuelles descriptions.

Cependant, à défaut de théorisation explicite, on peut étudier les propositions qu'y fait L.-F. Prudent (1993) en les interprétant à la lumière de travaux d'ampleur plus large. En dernière analyse, ce point de vue sur les langues pourrait se décrire de manière efficace en se référant en parallèle aux propositions de Hans-Georg Gadamer pour caractériser une posture herméneutique en sciences humaines, celui-ci ayant le mérite d'avoir réfléchi à ces questions à date ancienne en s'inspirant de la philosophie herméneutique de Martin Heidegger (Gadamer, 1976 [1960]).

1° Les langues sont sociohistoriquement (-scientifiquement) construites :

> Le créole se trouve au milieu d'un immense conflit psychologique et social qui a des retentissements tels qu'on ne peut pas envisager de le traiter simplement comme n'importe quelle langue standard. Or ce sont les *Autorités*, politiques et scientifiques, qui, usant de leur légitimité, fondent le statut de la langue. Autrement dit, lorsque l'on rencontre l'immense sentiment de dévalorisation qu'expriment les locuteurs du créole antillais, il faut partir à la recherche des forces de minoration à l'œuvre dans la société. Ces forces minorantes sont lisibles dans l'histoire, elles sont présentes dans les actes et dans les discours des personnalités politiques, des artistes, des savants, bref de tous ceux qui ont une parole plus lourde et une image plus forte que les autres. L'histoire et l'analyse du discours sur le créole sont donc nécessaires. (Prudent, 1993, p. 18)

On aura noté l'expression « *Autorités*, politiques et scientifiques », en conjoignant ces deux univers (alors qu'ils sont fréquemment contrastés voire opposés), ce qui peut s'interpréter comme impliquant que les « systèmes » sont le résultat d'interventions politiques, scientifiques, parfois des deux en même temps, et de manière inextricable, la science ne faisant pas que décrire, ou les descriptions scientifiques prenant parfois une certaine forme d'autorité, comme les grammaires lorsqu'elles deviennent normes linguistiques d'État, ou lorsque la linguistique décide des critères de ce qu'est une « langue » (stabilité, etc.). Cette façon d'envisager les choses considère que le scientifique peut se trouver en situation de collusion avec le politique, comme cela a été le cas de la linguistique structuro-nationiste (Robillard, 2008). La voie pour réfléchir à cette question consiste à faire l'histoire de cette construction scientifico-politique, ce qui a été une préoccupation constante des créolistes, parmi lesquels L.-F. Prudent s'est trouvé en pointe.

2° Le choix de considérer les langues du point de vue sociohistorique, donc de l'hétérogénéité, a de profondes conséquences :

> D'abord la variation linguistique est posée comme première et centrale dans toute la linguistique moderne. Ce qui permet de mettre en doute la validité de la notion de système saussurien et surtout l'opposition diachronie *vs* synchronie. Le langage se mouvant dans le temps et dans l'espace (et dans la société), les catégories de *langue*, de *dialecte* et même de *variété* ne sont que vues de l'esprit, le chercheur ayant toujours en face de lui de la diversité et du mouvement. (Prudent, 1993, p. 105)

La conséquence de cela est que tout discours sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité est un discours politique, si bien que le chercheur prend une responsabilité en catégorisant des phénomènes linguistiques comme relevant de la « variation », ou de la « langue ».

> Nous croyons pouvoir préciser notre propre position ainsi : la linguistique créoliste n'a pas résolu la question majeure de la description des systèmes complexes qu'elle envisageait d'étudier ; pour avoir trop longtemps refusé l'évidence, c'est-à-dire la prégnance des problème symboliques et idéologiques, de *prestige* (selon Weinrich), de *loyauté* ou de *solidarité* d'une communauté envers un code sémiotique (selon Fishman). Lorsqu'elle s'est aperçue du retard accumulé et de l'enjeu de son domaine, elle a élaboré à la hâte des modèles sociolinguistiques à des fins d'analyse (*diglossie* et *continuum*) et d'interventions (*aménagement*, *planification*, *instrumentalisation*). L'ensemble des linguistes plus profondément concernés par les créoles et par les sociétés antillaises notamment (du fait de leur antillanité) doivent se diriger vers une sociolinguistique utilisant les acquis, mais tenant compte aussi de l'opinion des classes, des groupes et des individus en vue d'élaborer des changements profitables à l'ensemble des populations. Les natifs sont donc intéressés différemment à la langue et à ses problèmes que les étrangers, même lorsque ceux-ci manifestent la meilleure volonté d'aide au Tiers-Monde dont ils sont capables. Dans notre troisième partie, nous nous dirigerons vers une sociolinguistique de l'opinion native sur les systèmes en présence. Nous utiliserons des procédures connues que nous aurons soin

> d'intégrer à la question des conflits socioculturels qui sous-tend toute approche anthropologique de cette zone géographique particulière. (Prudent, 1993, p. 112)

L.-F. Prudent semble considérer que les langues seraient pour ainsi dire « objectivement » hétérogènes, et que le rôle de la créolistique serait d'étudier cette complexité, qui s'organiserait, pour lui, autour de la notion d'interlecte. On peut argumenter que les langues ne sont pas plus hétérogènes qu'homogènes *en soi* (Robillard, 2008). Ce serait alors ce qu'on veut en faire qui permettrait de décider comment les construire, sur quels critères. Ce sont les projets politiques auxquels participe la dimension linguistique qui permettent de susciter une sélection, parmi les phénomènes de discours-langage-langue : une partie d'entre eux est représentée comme « homogène », parce qu'ils servent le projet politique envisagé, le reste est renvoyé à l'inexistence en étant taxé d'hétérogène (cela a été le cas des « créoles », « patois » « hétérogènes » en face du français, des interlectes « impurs », qui témoignaient de plus de mixité que ce qu'on pouvait supporter dans une société (post)coloniale). C'est le parti pris de politique linguistique de L.-F. Prudent qui fait qu'il voit et valorise ce que la linguistique dominante a appelé « hétérogénéité ». En cela, il rejoint le point de vue herméneutique, qui, dans chaque « objet » présenté comme homogène voit les effets d'un processus de construction de cohérence et de sens historicisé, et donc de l'assignation d'un sens à des matériaux chaotiques qui auraient pu faire l'objet d'autres cohérences, dans d'autres processus historico-politiques.

Cette façon d'envisager le travail en sciences humaines est proche de la posture herméneutique, si l'on suit H.-G. Gadamer :

> D'une part, l'en-soi (l'essentialisation, parfois la naturalisation des langues par le biais de la composante génétique effectuée par la linguistique positive) ne peut s'imaginer sans contradiction dans un univers humain et donc historique. (Gadamer, 1976, p. 305)

> [...] l'objet des sciences de la nature peut certes être défini *idealiter* comme ce qui serait connu si la connaissance de la nature était achevée ; mais parler d'une connaissance achevée de l'histoire n'a aucun sens ; voilà pourquoi on ne peut, en fin de compte, parler d'un objet en soi auquel cette recherche s'adresserait. (Gadamer, 1976, p. 124)

Si les langues sont des produits historiques, toute définition stable et à prétention définitive de « langue » est donc contradictoire : toutes les langues peuvent être vues comme des interlectes chaotiques modelés par des projets historicisés : politiques, relationnels, éthiques.

De manière complémentaire :

> Dans la description que fait Heidegger du cercle [de la compréhension], la compréhension du texte reste déterminée en permanence *par le mouvement anticipant de la précompréhension*. (Gadamer, 1976, 133 ; je souligne)

Ce travail historique débouche sur une critique implicite de la plus grande partie de la linguistique (et des sciences humaines) du XX[e] siècle, puisque celle-ci s'est enfermée dans l'anhistoricité, consécutivement à son choix de synchronie et ses prétentions de descriptivité neutre, ce qui la rend incompatible avec toute dimension sociale, si le social est le résultat d'une construction historique.

Pour L.-F. Prudent, cette linguistique capable de traiter les problèmes des langues minorées comme le sont les créoles doit tenir compte des opinions de divers groupes sociaux, et cela sous l'impulsion des linguistes ayant l'expérience des sociétés créoles. C'est ainsi que L.-F. Prudent ouvre l'épineux débat de la « linguistique native », qui a parfois pris des résonances regrettables lorsqu'il a été interprété comme tentative, pour des « natifs », de se réserver le monopole de l'étude d'un terrain. Cette façon de poser le débat, à travers la légitimité attribuée aux linguistes natifs, semble une façon différente de traiter une question que H.-G. Gadamer pose avec infiniment de précaution et de subtilité.

Celui-ci pose le problème d'une manière qui permet d'éviter certains écueils, autour du thème des « préjugés », en réhabilitant le préjugé comme point de départ d'un travail en sciences humaines. En effet :

> C'est pourquoi les préjugés de l'individu, bien plus que ses jugements, constituent la réalité historique de son être. (Gadamer, 1976, p. 115)

L'intérêt de la position de L.-F. Prudent à propos de la « linguistique native », même si ce terme est sans doute malheureux pour toutes sortes de raisons, consiste dans le fait de souligner l'importance, pour travailler une situation donnée, de partir de l'histoire, de ce que les gens dans cette situation travaillent en commun, les préjugés étant une manière privilégiée d'entrer dans cette problématique, puisqu'ils constituent en partie leur être même, avec sa part de construction historique (leur part d'impensé), à un moment donné de l'histoire.

> C'est ici le point de départ du problème herméneutique. [...] Ce qui, dans l'idéal d'une pure construction de la raison par elle-même, se présente comme préjugé restrictif appartient en fait à la réalité historique même. Si l'on veut rendre justice au caractère historiquement fini de l'être humain, il faut réhabiliter fondamentalement le concept de préjugé [...].
>
> [...] Cette position intermédiaire entre l'étrangeté et la familiarité qu'occupe pour nous la tradition, c'est l'entre-deux qui s'établit entre l'objectivité, conçue dans les termes de l'historiographie et posée à distance de nous, et l'appartenance à une tradition. *C'est dans cet entre-deux* [Zwischen] *que l'herméneutique a son véritable lieu.* (Gadamer, 1976, p. 134-135)

Il est frappant de constater la grande cohérence entre les produits de l'activité scientifique et leur production : l'interlecte est un produit perçu comme un « entre-deux », par un chercheur dont l'essentiel de la posture peut se caractériser par l'entre-deux sur divers plans (et l'inverse : la méthodologie stable du positiviste produit des objets réputés stables et clairement identifiés).

Cela constitue un point de départ, à partir duquel peut s'imaginer le changement, puisque le chercheur herméneute cherche à influencer le futur par une adaptation du passé polarisée par un projet, ce qu'on perçoit bien chez L.-F. Prudent, à son ancrage à la fois dans les dimensions historique (passé à construire) et politique (avenir à construire).

En effet, un préjugé des situations créoles serait que les créoles sont « du mélange », et, en en faisant une notion de la science linguistique grâce à l'interlecte, L.-F. Prudent interroge, par le biais de ce préjugé, à la fois un préjugé tenace de la science linguistique (et qui fait partie de son histoire sociale et intellectuelle), qui voudrait qu'une langue ne puisse qu'être un système homogène, et les raisons (le projet de société clivée) qui ont fondé ce préjugé tenace. Cette démarche est typiquement herméneutique, dans la mesure où elle consiste à contraster deux traditions par le biais de leurs préjugés, et à travailler dans cet entre-deux :

> Isoler un préjugé en tant que tel, demande évidemment une suspension de sa validité. Car aussi longtemps qu'un préjugé nous détermine, nous ne le connaissons et ne le considérons pas comme un jugement. Comment peut-il être isolé en tant que tel ? On ne peut regarder, pour ainsi dire, un préjugé en face, aussi longtemps que ce préjugé reste en vigueur et opère à notre insu, mais seulement quand il est pour ainsi dire excité. Ce qui peut l'exciter ainsi, c'est précisément sa rencontre avec la tradition. (Gadamer, 1976, p. 139-140)

Par le biais de la notion d'interlecte, L.-F. Prudent pose autant une question (et on ne saurait lui reprocher de ne pas proposer une réponse unique dans une définition stable) à une tradition anthropologique dont il se réclame fortement, la tradition créole dans une version antillaise (Pourquoi considérer que les créoles sont « hétérogènes » ?), qu'à une autre tradition, intellectuelle celle-là, dont il se réclame aussi et tout autant, la tradition linguistique (Pourquoi considérer que les langues sont « homogènes » ?). La construction de la notion d'interlecte, qui à son origine relève des cultures anthropologiques créoles quotidiennes, au sein de la tradition scientifique linguistique est une manière de poser, dans la langue de la science, une question « profane », donc une manière de défi du « régulier » par le « séculier », du prestige du discours scientifique par l'expérience des gens ordinaires, dès lors qu'on a des raisons de penser que le prestige du scientifique participe de la domination politique.

C'est pour cela, et en ce sens, que si l'on fait l'herméneutique de l'histoire de l'émergence de la notion d'interlecte et de ses effets, et si l'on ne se contente pas de le définir trop hâtivement, et en le figeant, on comprend à la fois :

— Que cette question dépasse largement la question du « comment décrire ces objets linguistiques bizarres et mélangés », puisque la question posée par l'interlecte est : « Comment rendre intelligible le *sens* de ces pratiques (qui ne sont ni plus bizarres ni plus mélangées que d'autres) ? » – ce qui pose donc la question de l'intelligibilité à qui, pour quoi ? quand ?

— Que cette question ne se limite pas au sens des pratiques « mélangées » (qui pense

qu'elles sont « mélangées » ?), à leurs seuls effets *pragmatiques*, comme on le voit faire souvent dans la tradition des analyses des *code-switchings*, mais pose, avec H.-G. Gadamer, la question des fonctions ontologiques des langues-langage(s)-discours :

> La langue n'est pas seulement une des facultés dont est équipé l'homme placé dans le monde, mais c'est sur elle que repose, c'est en elle que se montre le fait que les hommes *ont un monde*. Pour l'homme, le monde est là, en tant que monde, et, pour aucun autre être vivant dans le monde, le monde n'a cette forme d'existence. Mais cet être du monde a une existence langagière. [...] Non seulement le monde n'est monde que dans la mesure où il s'exprime en une langue, mais la langue, elle, n'a sa véritable existence que dans le fait que le monde se représente [*darstellt*] en elle. Le caractère originellement humain de la langue signifie donc en même temps le caractère originellement langagier de l'être-dans-le-monde humain. (Gadamer, 1976, p. 295)

— Que la souplesse même de la notion d'interlecte participe de cette manière de répondre à la question, qui est en fait une question adressée à la linguistique dominante homogénéisante, et une question à laquelle une réponse définitive n'est pas souhaitable, car, en se figeant, elle sombrerait alors dans l'anhistorique ;

— Que le projet même de description, dans le cadre de la plupart des efforts de théorisation existants de ce qui n'est pas de la langue pure, n'est pas cohérent avec le projet de fond de la vision interlectale des langues, parce que la plupart de ces théorisations sont ancrées dans une définition structuro-nationiste de « langue », celle dont, précisément, l'interlecte veut interroger l'hégémonie dans les pratiques des linguistes pour en obtenir des retombées en matière de politiques linguistiques.

Pour en revenir à l'extrait initial cité ici, la question de savoir ce que les interlocuteurs se disent est sans doute moins importante que les statuts qu'ils se distribuent dans ces échanges (que ce qu'ils se disent qu'ils pourraient, devraient être, ne peuvent pas être, ont été, etc.) en ayant l'air uniquement de se dire des choses éventuellement banales. En effet, la question de l'identification aussi précise que possible des différents « fragments » de ce discours et leur référence à une seule langue est une question qui préoccupe le linguiste formé dans l'idéologie monolingue et mixofuge. Cette problématique ne concerne pas fondamentalement les locuteurs concernés, pour qui des discours « purs » seraient exceptionnels. Ce qui se joue dans cet extrait est bien plus une question de rôles, de pouvoir, qui sont répartis entre les interlocuteurs par des choix discursifs qui sont tous plausibles dans la société concernée. On ne peut faire d'hypothèse sur ces enjeux que par le biais d'une approche herméneutique très englobante, qui, en prenant en compte le point de vue et l'histoire de celui qui fait ces hypothèses, enlève tout espoir d'objectivité à ce type de travail.

La question principale que pose donc la perspective interlectale à la linguistique consiste à lui renvoyer, en écho, une question inversée. La linguistique demande des comptes et des pièces d'identité aux langues « mixtes », « créoles », « patois »,

comme cela est le cas dans la plupart des travaux sur ces questions, lorsqu'elle leur demande pourquoi elles sont mélangées. La perspective interlectale demande à la linguistique quelle est la légitimité intellectuelle et/ou politique qui la rend mixophobe, et qui lui permettrait de trouver normal de penser la linguistique à partir de catégories telles que « frontière », « système », « pureté », en ne se lassant pas de se demander pourquoi les frontières sont transgressées, les systèmes mélangés, etc., et cela souvent à l'insu même des auteurs de ces articles, qui sont persuadés, avec la meilleure foi du monde, de faire l'inverse. Le point de vue interlectal a pour objectif ultime et probablement utopique, compte tenu des forces politiques en présence, que l'on s'étonne des langues « pures », et que la pureté linguistique, les discours purs deviennent motif d'étonnement, d'émerveillement, objet d'étude scientifique. Elle viserait donc à ce qu'un dictionnaire des contacts de langues ne soit plus disjoint d'un dictionnaire de linguistique tout court.

Références

AGUIRRE-ORAA Jean-Michel, 1998, *Raison critique ou raison herméneutique ? Une analyse de la controverse entre Habermas et Gadamer*, Paris, Éditions du Cerf.

BAGGIONI Daniel, 1986, *Langue et langage dans la linguistique européenne (1876-1933)*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses.

BAVOUX Claudine et ROBILLARD Didier de, 2002, *Linguistique et créolistique*, Paris, L'Harmattan.

BICKERTON Derek, 1973, « On the nature of a creole continuum », *Language*, vol. 49, n°3, p. 640-669.

BLANCHET Philippe, 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BLANCHET Philippe, CALVET Louis-Jean et ROBILLARD Didier de, 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, n°1 des *Carnets d'atelier de sociolinguistique*. En ligne : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55 (18 juillet 2012).

CALVET Louis-Jean, 2004, *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris, Plon.

CARAYOL Michel et CHAUDENSON Robert, 1978, « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion », *Les français devant la norme*, N. Gueunier, E. Genouvrier, A. Khomsi éd., Paris, Champion, p. 175-190.

—, 1979, « Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique », *Plurilinguisme, normes situations, stratégies*, P. Wald et G. Manessy éd., Paris, L'Harmattan, p. 129-172.

DECAMP David, 1971, « Towards a generative analysis of a post-creole continuum », *Pidginization and Creolization of Languages*, D. Hymes éd., Cambridge, Cambridge University Press, p. 349-370.

FERGUSON Charles A., 1959, « Diglossia », *Word*, 15 ; reproduit dans GIGLIOLI Pier Paolo éd., 1983, *Language and Social Context*, Harmondsworth, Penguin Books, p. 232-251.

GADAMER Hans-Georg, 1976 [1960], *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.

HEIDEGGER Martin, 2007 [1927], *Être et temps*, Paris, Gallimard.

HELLER Monica, 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, « Langues et apprentissage des langues ».

LATOUR Bruno, 1996, *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.
LE PAGE Robert B. et DECAMP David, 1960, *Jamaican Creole*, Londres, Macmillan.
LÜDI George et PY Bernard, 1986, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
MARCAIS William, 1930-1931, « La diglossie arabe », *L'enseignement public. Revue pédagogique*, t. CIV, n° 12, p. 401-409, t. CV, p. 20-39 et p. 120-123.
MARCH Christian, 1996, *Le discours des mères martiniquaises. Diglossie et créolité : un point de vue sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
MATTHEY Marinette et DE PIETRO Jean-François, 1996, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », *Sociolinguistique, territoire et objets*, H. Boyer éd, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 133-190.
MORIN Edgar, 1973, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil.
—, 1977, *La méthode. Tome I, La nature de la nature*, Paris, Seuil.
—, 1986, *La méthode. Tome III, La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.
—, 1991, *La méthode. Tome IV, Les idées*, Paris, Seuil.
PERNOT Henri, 1987, *Grammaire grecque moderne*, Paris, Garnier Frères.
PRUDENT Lambert-Félix, 1980, *Des baragouins à la langue antillaise. Analyse historique et sociolinguistique du discours sur le créole*, Paris, Éditions caribéennes.
—, 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, p. 13-38
—, 1982, « Les Petites Antilles présentent-elles une situation de diglossie ? », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 4-5, p. 24-40.
—, 1993, *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*, thèse de doctorat d'État, université de Rouen, Fort-de-France, Mont-Saint-Aignan, 3 vol.
—, 1999, *Des baragouins à la langue antillaise. Analyse historique et sociolinguistique du discours sur le créole*, Paris, L'Harmattan.
—, 2002, « Couple domino et français jambé d'leau : variations en genres, en couleurs et en langues autour de Frantz Fanon et Mayotte Capécia », *Vers une esthétique du métissage ?*, D. Berthet éd., Paris, L'Harmattan, p. 63-87.
—, 2003, « Chaotique, éclectique, pragmatique. Réponse à Didier de Robillard », *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, Ph. Blanchet et D. de Robillard éd., n° 8 des *Cahiers de sociolinguistique*, p. 233-243.
PRUDENT Lambert-Félix et MÉRIDA G., 1984, « An langaj kréyol dimi-panaché : interlecte et dynamique conversationnelle », *Langages*, n° 74, p. 31-45.
PSICHARI Jean, 1928, « Un pays qui ne veut pas de sa langue », *Mercure de France*, t. CCVII, p. 63-121.
PY Bernard, 1992, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n° 2, p. 113-126.
—, 1994, « Le parler bilingue », *Multiculture et éducation en Europe*, C. Allemann-Ghionda dir., Berne, Peter Lang, p. 105-112.
—, 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra éd., Paris, Didier/CREDIF.
RHAZAL Soumia, 2006, *Pratiques linguistiques de migrants d'origine marocaine à Rennes-1*, thèse de doctorat, université Rennes-2 Haute-Bretagne, sous la direction de Ph. Blanchet.
RICŒUR Paul, 1955, *Histoire et vérité*, Paris, Seuil.
—, 1969, *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Paris, Seuil.
—, 1975, *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
—, 1983a, *Temps et récit. Tome I, L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.

—, 1983b, *Temps et récit. Tome II, Le temps raconté*, Paris, Seuil.
—, 1986, *À l'école de la phénoménologie*, Paris, Vrin.
—, 1986, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.
—, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
ROBILLARD Didier de, 1995, « Lexicographie variationiste, linguistique, sociolinguistique : antagonisme ou complémentarité ? Prédictibilité, aléatoire ou chaos ? », communication aux deuxièmes journées scientifiques de l'AUPELF-UREF (Réseau langues et français en francophonie), janvier 1994, Louvain-la-Neuve, *Le régionalisme lexical*, M. Francard et D. Latin éd., Bruxelles, De Boeck, AUPELF-UREF, p. 185-202.
—, 1998, « Insularité, langues, chaos », *Plurilinguismes*, n° 15, p. 48-66.
—, 2000a, « Interlopes interlectes : catégorisations empiriques, catégorisations scientifiques, catégorisations didactiques », journées « Notions en questions », ENS de Fontenay-St-Cloud, EA 2534 « Plurilinguisme et apprentissages », *La notion de contact de langues en didactique*, P. Martinez et S. Pecarek-Doehler éd., université de Bâle, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, « Notions en questions », p. 51-79.
—, 2000b, « Un problème de linguistique variationniste en milieu diglossique franco-créole : le "mot-outil" *la* postposé dans les lectes romans à l'île Maurice. Diasystème / continuum, frontières / contrastes ? Vers des systèmes "affinitaires" ? », *Le français dans sa variation*, C. Bavoux, R. Dupuis et J.-M. Kasbarian éd., Paris, L'Harmattan, p. 125-146.
—, 2001a, « *En lizje kokê patat ên lizje vej gardjê* ? La linguistique peut-elle passer "entre-les-langues" ? Exemples de contacts français / créoles à la Réunion », *Cahiers de linguistique africaine. Langues déliées*, n° 163-164, XLI-3-4, C. Canut éd., p. 465-496.
—, 2001b, « Peut-on construire des "faits linguistiques" comme chaotiques ? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat », *Faits de langue – faits de discours. Données, processus et modèles. Qu'est-ce qu'un fait linguistique ?*, M. Santa-Croce éd., n° 1, vol. II de *Marges linguistiques*, Paris, L'Harmattan, p. 137-232.
—, 2001c, « Sociolinguistique, villes, créoles : des fenêtres sur une linguistique chaotique ? », communication présentée au « Colloque sur les villes plurilingues », Libreville, septembre 2000, *Le plurilinguisme urbain*, L.-J. Calvet et A. Moussirou-Mouyama éd., Montmagny, Marquis, p. 463-480.
—, 2003, « What we heedlessly and somewhat rashly call "a language" : vers une approche fonctionnelle du (dés)ordre linguistique à partir des contacts de langues : une linguistique douce ? », *Épistémologie de la sociolinguistique des contacts de langues*, Ph. Blanchet et D. de Robillard éd., n° 8 des *Cahiers de sociolinguistique*, p. 207-231.
—, 2007a, « Hétérogénéité linguistique ou linguistique de l'hétérogénéité ? Un questionnement à partir de l'empathie », *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, P. Lambert, A. Millet, M. Rispail et C. Trimaille éd., Paris, L'Harmattan, p. 143-152.
—, 2007b, « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Ph. Blanchet, L.-J. Calvet et D. de Robillard, n° 1 des *Carnets de l'Atelier de sociolinguistique*, p. 81-228. En ligne : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55 (18 juillet 2012).
—, 2007c, « Lyophiliser ou interpréter l'ornithorynque : corpus, métonymie, métaphore », communication au 4e colloque du Réseau français de sociolinguistique, Paris, 2005, *La mise*

en œuvre des langues dans l'interaction, M. Auzanneau éd., Paris, L'Harmattan, p. 353-370.
——, 2008, *Perspectives alterlinguistiques. Vol. I, Démons ; Vol. II, Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan.
ROMANI Jean-Paul, 2000, *L'interlecte martiniquais. Approches sociolinguistiques des rapports langue-idéologie dans une communauté antillaise*, thèse de doctorat, université de Rouen, sous la direction conjointe de L.-F. Prudent et B. Gardin.
SCHLEIERMACHER Friedrich, 1987, *Herméneutique*, Paris, Éditions du Cerf.
SOUPRAYEN-CAVERY Logambal, *L'interlecte réunionnais : approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, thèse de doctorat, université de la Réunion, sous la direction de L.-F. Prudent.

14. NORMES

GUDRUN LEDEGEN *

Le concept de norme est central et, en partie, liminaire des approches sociolinguistiques contemporaines (Fishman, 1971), notamment dans la mesure où ce sont des réflexions sur l'opportunité de concevoir autrement la langue (spécialement française) à enseigner, sur la nécessité de penser de manière critique les attitudes normatives des enseignants (Marcellesi, 1976, p. 1-9), qui sont à l'initiale d'une partie non négligeable des théories francophones sur les politiques linguistiques[1], l'aménagement des langues et, plus largement et surtout, des théories sociolinguistiques de la langue, y compris celle qui en envisage le caractère polynomique. En effet, parler de normes revient à interroger la valeur (Rey, 1972), les valeurs qu'on (les locuteurs, les savants, les politiques) lui attribue et, partant, de la place qu'on accorde dans la vie sociale à celles et ceux qui en sont les dépositaires, les exclus, les espoirs...

Depuis ces moments fondateurs, la théorisation du champ retient une typologie (Baggioni et Moreau, 1997) qui a le mérite du syncrétisme, sans, pour autant, clore le sujet. Après une présentation de ce modèle qui comprend cinq types de normes attestés dans les études portant sur le concept de norme, nous verrons comment envisager d'y inclure un sixième type issu des situations de contact de langues. Nous parlerons ainsi de la *norme endogène*. Les *rapports* des locuteurs aux normes, analysés à travers leurs *attitudes* et *représentations linguistiques*, seront présentés, suivis d'un traitement

* Je tiens à remercier très chaleureusement Thierry Bulot et Philippe Blanchet pour leurs apports indispensables à ce chapitre.

1. C'est le sens des réflexions de Juliette Garmadi autour de la conceptualisation polarisée entre norme et sur-norme qu'elle définit respectivement comme le « système formel définissant l'usage correct » et comme « un système d'instruction définissant ce qui doit être choisi si l'on veut se conformer à l'idéal esthétique ou socioculturel d'un milieu détenant prestige et autorité » (Garmadi, 1981, p. 65) ; elle les pose comme en rapport avec la planification linguistique (*ibid.*, p. 213-214).

approfondi du sentiment de *sécurité/insécurité linguistique* d'une part et du comportement d'*hypercorrection* d'autre part, tous deux centraux dans les situations de normes en contact. Nous finissons sur l'instance normative spécifique qu'est l'école.

Le concept et son modèle

Daniel Baggioni et Marie-Louise Moreau rappellent à juste titre que

> le mot *norme* appliqué à la langue est d'utilisation récente. D'origine allemande, né dans les milieux de la philosophie néo-kantienne, il s'est diffusé dans les nouvelles sciences sociales allemandes, puis anglo-saxonnes, dans l'entre-deux-guerres, pour apparaître assez récemment en linguistique. Au sens de norme linguistique, il ne figure que tardivement dans les dictionnaires de langue. (Baggioni et Moreau, 1997, p. 217)

En association avec Marie-Louise Moreau, Daniel Baggioni rend compte d'un modèle à cinq types fondé sur une double conceptualisation de la langue – courante en sociolinguistique – qui est à la fois une *pratique* (perçue par le locuteur ou autrui comme plus au moins prescrite, contrôlée, conforme) du discours et à la fois un *discours* sur la pratique (une capacité à produire, dans des circonstances spécifiques, des attitudes langagières, des jugements évaluatifs). Soulignons par ailleurs que toute norme est la résultante de deux forces, l'une interactionnelle (voir, ici même, « Interaction »), car il ne peut y avoir de normaison sans co-construction, l'autre discursive, car il ne saurait y avoir de représentation de la norme sans une matrice discursive qui la rend efficiente (Simonin, 1996).

On distingue cinq types de normes[2] :

– Les normes *objectives* (aussi appelées normes constitutives, de fonctionnement, de fréquence, normes ou règles statistiques…) désignent les habitudes linguistiques en partage dans une communauté (quelles unités sont employées, dans quelle situation, avec quelles valeurs, etc. ?) dont les locuteurs n'ont pas forcément conscience et, a fortiori, la capacité à mettre en mots lesdites normes. Par exemple, certains groupes de locuteurs opposent en français un passé composé à un passé surcomposé (*j'ai eu mangé*), d'autres disposent uniquement du premier de ces temps ;

– Les normes *descriptives* (aussi appelées normes ou règles constatatives, objectives…) explicitent les normes objectives définies ci-dessus. Elles enregistrent les faits constatés, sans les hiérarchiser ou y associer de jugement de valeur. Ainsi, *je suis tombé* et *je suis allé au cinéma* sont davantage attestés en situation formelle que *j'ai tombé* et *j'ai été au cinéma*. Il importe de percevoir qu'elles ne décrivent pas exhaustivement les normes objectives ; plus encore, parce qu'elles décrivent, elles peuvent contribuer à l'illusion idéologique d'une langue homogène ;

2. Les deux dernières normes seront approfondies ci-dessous, dans la partie « Rapport aux normes ».

– Les normes *prescriptives* (aussi nommées normes sélectives, règles normatives…) donnent un ensemble de normes objectives comme le modèle à suivre, comme « la » norme. Les formes valorisées se caractérisent surtout par une fréquence d'emploi plus élevée dans un groupe social déterminé (les anciens, le groupe, la classe supérieure…). C'est dans le cadre de cette norme que les monolingues sont présentés souvent comme de meilleurs témoins du bon langage que les bilingues, parce qu'ils sont supposés davantage préservés des influences extérieures des emprunts (« pureté de la langue »). Bon nombre de grammaires dites scolaires semblent ainsi décrire la langue (en fait la seule variété de langue que valorisent les pratiques évaluatives de l'école : un français scolaire écrit) quand elles ne font que la prescrire ;

– Les normes *subjectives* (ou évaluatives) concernent les attitudes et représentations linguistiques, et attachent aux formes des valeurs esthétiques affectives ou morales : élégant *vs* vulgaire, chaleureux *vs* prétentieux… Ces normes peuvent être implicites ou explicites, auquel cas elles constituent souvent des stéréotypes. Elles constituent le domaine discursif par excellence du concept dans la mesure où l'analyse sociolinguistique peut ainsi mettre au jour les représentations sociales des groupes sociaux individués par leur plus ou moins grand écart à la norme de celui ou celle qui perçoit ledit écart. Comme le fait d'être opposé à la réforme de l'orthographe du français (« Réformer l'orthographe, c'est changer les dates de l'histoire de France », Ledegen, 2001, p. 134). Notons que les premières études sur les normes subjectives (attitudes évaluatives de prestige ou désapprobation) en matière d'usage linguistique concernent des situations de bilinguisme ou de diglossie (Weinreich, 1967 [1953] ; Mackey, 1967) : les oppositions sur le plan sociologique sont de fait très visibles dans ces situations de contact de langue ;

– Les normes *fantasmées* renvoient notamment à la théorie de l'imaginaire linguistique (Houdebine, 1985, 1993). Elles peuvent être individuelles ou collectives et se greffent sur les quatre types de normes vus précédemment. Daniel Baggioni et Marie-Louise Moreau (1997, p. 222-223) la définissent ainsi comme l'« ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut ».

Au bilan, une telle typologie fait valoir qu'il existe un discours social sur la norme comme pratique linguistique valorisante qui rencontre ou non, dans des interactions sociales fort diverses et pas toujours contrôlables par les locuteurs, des discours sociaux potentiellement concurrents. Une étude publiée récemment (Bulot, 2006) sur les attitudes langagières rouennaises a ainsi montré que des locuteurs qui s'identifient comme issus de l'immigration, construisent un discours, une représentation de la norme, et partant une représentation de la forme de référence, du standard qui, pour d'autres locuteurs issus d'autres groupes sociaux, est perçue et socialement construite comme stigmatisée et stigmatisante.

Il est important de noter que l'éventuelle forme standard d'une langue est ainsi une « norme » parmi d'autres. Bien que « pris communément pour la modalité

première et naturelle d'une langue, [le standard] est en réalité le résultat artificiel d'un long processus interventionniste de codification ou normalisation » (Knecht, 1997, p. 194). En effet, cette forme standard prend sa source dans une ou plusieurs des « normes objectives ». La forme standard d'une langue, se confondant avec la norme prescriptive – celle qui répond à la question : tel énoncé est-il correct ? – et auquel correspond l'adjectif *normatif*, est un étalon de correction. Sa « légitimité n'a rien d'intrinsèquement linguistique ; elle obéit aux règles d'un marché linguistique dominé par les détenteurs d'un capital symbolique » (Francard, 1997a, p. 160). En effet,

> la légitimité / illégitimité attribuée à [...] une variété linguistique est, dans certains cas, la traduction symbolique d'une stratification sociale : les groupes qui détiennent la maîtrise du capital culturel imposent leur « style » (au sens où Labov et Bourdieu entendent ce mot) comme étalon de référence pour hiérarchiser l'ensemble des productions langagières en concurrence au sein du marché linguistique. (Francard, 1997b, p. 201)

La langue dite standard ou normative ou encore « correcte » n'est donc pas *toute* la langue (tout ce que parlent des locuteurs qui se déclarent tels) mais une forme plus ou moins spécifique dans un vaste ensemble (on dira un *continuum*) où la diversité, voire la pluralité sont la règle des pratiques linguistiques. Ceci vaut bien entendu pour toutes les langues, sachant que l'institution scolaire (et ses différents acteurs) déclare vouloir enseigner et diffuser ce standard. On aura compris qu'il n'existe pas autrement que dans les discours qui l'autolégitiment, autrement dit (car une langue, une forme linguistique n'existe pas sans locuteurs) dans les discours de celles et ceux soit qui se perçoivent comme les détenteurs de la Norme, soit de celles et ceux qui aspirent à détenir totalement cette norme.

Concluons sur deux points :

– Sur l'approche sociolinguistique de Labov, qui étudie de façon conjointe la norme objective, la norme subjective et la norme prescriptive :

> [il] relie la description et l'analyse objective des variantes à la situation sociale des locuteurs chez qui elles sont observées et aux critères d'évaluation (jugements métalinguistiques) de ces locuteurs. Ce dernier point, essentiel, permet d'articuler l'étude des normes objectives sur celle de la norme évaluative, fondement de la norme prescriptive, et de relier le *normal* au *normatif*. (Rey, 1972, p. 14)

Les résultats de son enquête lui ont ainsi permis d'affirmer que « la communauté linguistique dans son ensemble est unifiée par un ensemble commun de normes » (Labov, 1976, p. 412) concernant des traits linguistiques dépréciés ou appréciés (*prestige markers*).

– Sur l'approche de J.-B. Marcellesi (1983 et 1988) qui, considérant que toute langue est nécessairement plurinormée, montre que toutes les langues ne fonctionnent pas sur le même modèle normatif ; il décrit ainsi, à partir de l'exemple corse, les langues sans norme standard dites polynomiques qui sont des « langues

dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues » (Marcellesi, 1983, p. 314). Ailleurs, l'auteur ajoute que les utilisateurs d'une langue polynomique lui « reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intertolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques. » (Marcellesi, 1988, p. 170).

Norme endogène, norme exogène

Le concept de norme endogène est proposé par Manessy, dont le terrain d'investigation était le français en Afrique. Il désigne la représentation consciente de l'usage courant admis par l'ensemble des locuteurs comme ordinaire, comme neutre ; *norme* faisant référence au bon usage, productions linguistiques des groupes prestigieux de la communauté linguistique, devenant modèle linguistique pour les membres de celle-ci, et *endogène*, une production contingente déterminée par une situation sociolinguistique particulière, constituée par les états où, pour ce qui est de la francophonie par exemple, le nombre de francophones l'emporte sur celui des lettrés et où l'on entend parler français dans la rue (Côte-d'Ivoire, Congo, Gabon, Burkina Faso, Cameroun).

On ne parlera de *norme endogène* que quand sa présence est conscientisée : c'est un état de fait en même temps qu'elle est présente dans les représentations qu'en ont ceux qui y participent ; et qu'on l'oppose à une autre norme parallèle appliquée à la même langue, mais réputée *exogène*. La norme *endogène* est différente, sur certains points que les usagers tiennent pour significatifs, de la *norme exogène*, externe. Cette dernière est fonctionnellement circonscrite à des domaines bien délimités (usages officiels ou « formels »), mais non pas exclue ou contestée.

> Les manifestations de la norme endogène doivent [...] être recherchées non pas systématiquement dans des écarts grammaticaux qui peuvent ne relever que d'un apprentissage imparfait ou plus simplement des licences qu'autorise l'oralité, mais dans la manière de mettre en œuvre une langue dont la structure grammaticale demeure pour l'essentiel intacte et qui se trouve en quelque sorte transmuée (et non point pervertie) par l'émergence de schèmes cognitifs, de techniques d'expression, de modes d'énonciation qui ne sont pas ceux dont usent habituellement les francophones « occidentaux ». (Manessy, 1994, p. 225)

On atteste l'émergence d'une norme endogène dans la plupart des cas où une entité normative, tenue pour source et archétype du parler ordinaire, coexiste avec celui-ci, et y est apparentée historiquement et structurellement : castillan et portugais ibériques en Amérique latine, anglais britannique dans les territoires

anglophones, français littéraire, transmis par l'école, dans l'ensemble de la francophonie… Une telle revendication peut être « régionale » (normes locales valorisées du français québécois, marseillais, etc.)[3] :

> Un facteur très important qui émergeait de cette étude était l'existence d'un *standard régional*. Alors que les continuums sociolinguistiques étaient à l'œuvre, l'extrémité de l'échelle la moins large ne correspondait pas toujours au français standard. […] Je suis tenté de croire qu'il y a du prestige attaché à une variété régionale qui fait le pendant au français standard. […] L'existence d'un tel standard régional est démontrée par beaucoup de mes tests portant sur l'évaluation de formes de français non standard par des locuteurs de la même région.[4]

> Les Marseillais possèdent un fort sentiment d'attachement à leur ville qui multiplie les manifestations identitaires […]. Le français régional et l'accent ont été érigés en norme régionale […]. La norme locale, qui définit les contours d'une identité volontairement floue, peut être considérée comme une norme endogène. Il existe donc bien une *communauté sociolinguistique marseillaise* qui se dessine dans les pratiques et surtout dans les discours sur le langage et les représentations qui lui sont attachées. (Binisti et Gasquet-Cyrus, 2001, p. 154-155)

ou « nationale » :

> Elle s'est produite dans nombre de colonies d'outre-mer et la langue parlée au Brésil, au Mexique ou dans les États-Unis d'Amérique, si elle demeure proche des anciennes métropoles, n'en a pas moins acquis sa pleine autonomie. Mais on a alors affaire, en deux points du globe, à deux normes complémentaires et pour leurs utilisateurs respectifs, toutes deux « endogènes ». On pense ainsi également aux « statalismes » (par exemple français de Suisse, de Belgique, du Québec, d'Algérie…). (Manessy, 1997, p. 224)

De la même manière, les francophones périphériques ne s'identifient pas à la norme exogène, et se construisent de nouvelles normes linguistiques, des normes endogènes :

> Mais, dans le même temps qu'ils considèrent l'usage de France (conçu au singulier) comme équivalant à la norme, les francophones de la périphérie associent aussi des valeurs négatives à cette variété normée, lorsqu'elle est pratiquée par un des leurs, qu'ils accusent, en Belgique, de « fransquillonner », en Suisse de « raffiner », au Québec de « parler pointu »

3. Voir aussi l'ouvrage *Normes endogènes et plurilinguisme* (Bavoux *et al.*, 2008), qui présente diverses situations francophones et créoles, où la norme endogène se manifeste, dont tout particulièrement la situation réunionnaise.
4. « One very important factor to emerge from this study was the existence of a *regional standard*. While sociolinguistic continuums were shown to be in operation, the least broad end of the scale did not always correspond to Standard French […] I am inclined to believe that there is prestige attached to a regional variety which responds to Standard French […] The existence of such a regional standard is borne out by many of my tests involving the evaluation of non-standard French speech forms by other speakers of the same region. » (Taylor, 1996, p. 192)

> ou de « parler avec la gueule en cul de poule », au Sénégal de « faire le malin », d'être un « doseur » ou une « ciip-ciip », de renier leurs racines (Moreau, 1994, 1996 ; Thiam, 1998), au Burkina Faso, d'employer des « gros mots » (Prignitz, 1994), etc., les termes étant toujours entendus dans un sens péjoratif. On observe un phénomène analogue, et le recours aux mêmes qualifications, s'agissant de l'anglais : les Ghanéens, les Nigérians, les Indiens et les Sri-Lankais taxent ceux des leurs qui recourent à la variété standard d'affectation, de pédanterie, de mauvais goût (Kachru, 1983). (Moreau, 1999)

Notons enfin que le processus d'émergence de normes endogènes s'observe préférentiellement en situation de post-diglossie ; il s'inscrit dans un mouvement global de pluralisation des normes linguistiques en francophonie (Klinkenberg, 2001 et 2008) :

> Il est le reflet fidèle des mutations qui surviennent dans la perception et dans la représentation de l'espace francophone. On glisse doucement de la représentation d'un espace franco-centré, avec une norme centrale unifiante et transcendante, à l'idée d'un espace polycentré où chaque pays ou « région » est susceptible de construire non seulement ses normes endogènes, mais aussi son rapport à des normes qu'elle hiérarchise et, au-delà, sa propre référence. C'est ainsi que s'est imposée, notamment chez les linguistes belges, l'idée d'une pluralité de références. On n'hésite plus à parler d'un français de référence belge, ou suisse, ou autre (Francard, 2000 et 2001). (Bavoux, 2008, p. 10-11)[5]

Rapports aux normes : attitudes et représentations linguistiques

L'étude des attitudes et représentations linguistiques est primordiale en sociolinguistique. En effet, comme le souligne Louis-Jean Calvet (1996b), la langue ne peut se concevoir comme un simple « instrument de communication », car à la différence d'un simple instrument, elle se voit investie d'attitudes diverses qui guident le locuteur dans son rapport à la langue ainsi qu'à ses utilisateurs : « On peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou, alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement linguistique » (p. 463).

Ainsi, chez William Labov (1976), les attitudes occupent une place importante : elles déterminent par exemple l'indice d'insécurité linguistique des locuteurs, qui est calculé en fonction de l'écart entre la perception qu'ils se font de leur usage d'une langue et de leur « image » de cette langue perçue comme idéale (p. 183-200). En outre, les attitudes sont un facteur puissant dans le changement linguistique : il est vrai que la linguistique interne arrive à expliquer beaucoup de changements

5. Voir aussi l'étude de B. Pöll, *Le français, langue pluricentrique ?* (2005), où l'auteur interroge l'existence, pour la langue française, de plusieurs bons usages, spécifiques aux divers pays d'expression française.

linguistiques (lois phonétiques…), mais la prise en compte des attitudes permet de comprendre pourquoi certaines variétés disparaissent, subsistent, s'étendent.

Les deux notions ont été longtemps confondues, mais des analyses plus récentes permettent de distinguer d'une part l'attitude linguistique « qui ressortit davantage aux théories et aux méthodes de la psychologie sociale » et d'autre part la représentation linguistique qui « doit plus à l'étude contrastive des cultures et des identités et relèverait plutôt de concepts et de méthodes ethnologiques » (Gueunier, 1997, p. 247). Pour Dominique Lafontaine (1986), il y a d'abord les représentations, l'image mentale de la langue, puis les attitudes, les jugements qui en découlent : les représentations, ces « savoirs naïfs », « ne [constituent] pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction, plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas, de la réalité observée » (Lafontaine, 1986, p. 14). Les attitudes comportent essentiellement une valeur évaluative[6] (*ibid.*, p. 19) et sont donc uniquement associées aux jugements sur les langues.

> Si représentations et attitudes linguistiques ont en commun le trait épilinguistique, qui les différencient des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations, et, méthodologiquement, par des techniques d'enquête différentes [c'est-à-dire des interactions aussi naturelles que possible]. (Gueunier, 1997, p. 247-248)

Pour distinguer les deux termes, on peut dire que relève des attitudes le fait de se dire récalcitrant devant toute forme d'anglicisme (par exemple au Québec), ou au contraire accueillir les mots étrangers ; être pour ou contre l'enseignement du créole à l'école (ex. du courrier des lecteurs)… ; et que relèvent des représentations les discours disant du français qu'il est une langue harmonieuse, riche, logique… ; tandis que l'allemand est une langue rude, l'anglais une langue utile, et la langue des signes une langue pauvre et exclusivement iconique. Tel usage marqué comme vulgaire par la bourgeoisie pourra être revendiqué et considéré comme prestigieux par un groupe de locuteurs : c'est le cas du parler de Brooklin, le langage des New-Yorkais de classe inférieure, qui est imité par des jeunes gens, originaires du Minnesota ou de Pittsburgh, « qui y voient des connotations positives » (Labov, 1997, p. 28).

La sociolinguistique urbaine va par ailleurs poursuivre la conceptualisation du terme pour les situations urbaines réputées multilingues ou pour le moins construites autour des contacts de langues, et distinguer (autour des propositions initiales de Tsekos (1996) sur les *normes identitaires*) les attitudes linguistiques des

6. Dominique Lafontaine s'inscrit ainsi dans l'approche de la psychologie sociale du langage, où le terme *attitude* a donc une acception plus restreinte. Dans d'autres approches, il se distingue peu de la *représentation*, de la *norme subjective*, du *jugement*, de l'*opinion…* et « désigne tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue » (Lafontaine, 1997, p. 57).

attitudes langagières ; dans cette acception qui permet de cerner les différents types de discours normatifs, on propose de

> réserver le terme d'*attitude linguistique* à toute attitude qui a pour objet *la langue en tant que système*, en tant que norme réelle ou imaginaire, et qui induit des comportements normatifs, prescriptifs ou non, tolérants ou puristes [...] [et de poser le terme] d'*attitudes langagières* [pour] celles qui ont pour objet *le langage et les usages en tant qu'éléments marqueurs d'une catégorisation du réel.* (Bulot et Tsekos, 1999, p. 30).

C'est dans le rapport aux discours sur l'espace urbanisé que le concept de *normes identitaires* – comme processus de normaison[7] – est conçu comme au centre du processus de fragmentation et de polarisation des espaces dévolus aux langues en contact, cela, dans la mesure où elles conditionnent en effet la mise en mots différenciée des territoires. Parce que la façon de parler, de dire son rapport à la langue et aux langues (langue, argot, parlure, affichage, types d'interaction...) est dite et perçue conforme ou non aux normes identitaires vécues comme en adéquation sociale avec l'espace légitime, les locuteurs se construisent et/ou s'affirment comme pouvant se l'approprier ou non et, de fait, comme *instances normatives de référence* (d'après Bulot et Ledegen, 2008).

Sécurité / insécurité linguistique

Les recherches sur la notion de *sécurité / insécurité linguistique* ont connu trois grandes périodes fondatrices : des spécialistes en psycho-sociologie ont été les premiers à étudier la notion de conscience linguistique, dans le cadre du bilinguisme franco-anglais du Canada dans les années 1960. Des psychologues et des linguistes canadiens faisaient passer des enquêtes d'attitudes, plus psychologiques que linguistiques (Wallace Lambert et la technique du « locuteur masqué », *matched guise*).[8] Il faut noter que ces recherches attestent de l'insécurité linguistique sans employer pour autant le terme. La seconde vague d'enquêtes a été marquée par les travaux

7. Les normes identitaires relèvent des processus non pas de *normalisation* (qui sont de l'ordre du discours collectif et donc d'une forme de conscientisation des normes, d'une objectivation subjective) mais de *normaison* (donc liés au sujet sociolinguistique – à une subjectivation objective) par et pour ce que les pratiques normatives ont de systémiques (sans avoir de discours explicite) des espaces urbanisés (d'après Bulot, 2010).
8. Cette méthode fut introduite par le psychologue W. Lambert dans les années 1960 : à l'insu des sujets, des locuteurs bilingues enregistrent des versions d'un texte en deux ou plusieurs langues ou variétés. On demande ensuite aux sujets d'évaluer le locuteur, généralement sur une échelle de sept points présentant des adjectifs bipolaires : par exemple, « cette personne me semble... fiable / suspecte, sympathique / antipathique, forte / faible, agressive / douce... » Le biais introduit par le sujet ou sa voix se trouve ainsi neutralisé : l'évaluation des sujets porte sur la langue ou la variété utilisée.

de William Labov et de ses successeurs en Amérique du Nord et en Europe (le corrélationnisme). Le concept même est apparu pour la première fois dans les travaux de William Labov portant sur la stratification sociale des variables linguistiques.[9] Nicole Gueunier *et al.* (1978) ont été les premiers à appliquer au monde francophone les travaux de William Labov portant sur ce concept. Enfin, un troisième courant de recherche, principalement localisé en Belgique (Lafontaine, 1986 ; Francard éd., 1993b...), a commencé à explorer les terrains des milieux enseignants, étudiants et scolaires. D'autres recherches ont ensuite vu le jour sur des terrains autres (par exemple Aude Bretegnier et Gudrun Ledegen (2003) sur le créole réunionnais, Louis-Jean Calvet (1996a) sur la francophonie américaine), et des positionnements critiques intéressants voire modélisants Calvet (1996b) – nous y reviendrons –, mais le concept fait florès, sans pour autant y être central, dans les analyses sociolinguistiques de minorations sociales comme celle concernant les migrants (Leconte, 1997, p. 210), une langue régionale de France (Bulot, 2006, p. 85), les contacts de variétés en situation urbaine (Bulot et Tsekos, 1999, p. 26), voire les usages actuels du français au Québec (Maurais, 2008)... Il faut noter la somme d'études dirigée par Pascal Singy (1998), qui questionne le concept eu égard à la variation diagénique et particulièrement sur les corrélations entre identité linguistique et identité sexuée / sexuelle ; il faut, entre autres, y remarquer les approches de Marie-Louise Moreau et Cécile Bauvois confrontant le concept avec celui de l'accommodation (1998) et de Dalila Morsly (1998) sur le terrain d'une minoration sociale spécifique, celle des femmes algériennes.

Notons enfin que pour ce qui est du domaine francophone, beaucoup d'enquêtes portant sur la sécurité / insécurité linguistique s'appuient sur des recherches menées à l'intérieur d'un pays où coexistent différentes langues et/ou variétés : la Suisse (Singy, 1997), la Belgique francophone (Francard, 1989, 1990, 1993 ; Francard éd., 1993a et 1993b).[10] Les études sont plus rarement menées entre plusieurs pays : Belgique et Afrique (Moreau, 1996), France et Belgique (Ledegen, 2001), ou entre plusieurs régions françaises : trois villes de la France métropolitaine (Tours, Limoges, Lille) et Saint-Denis de la Réunion (Gueunier *et al.*, 1978).

La définition de l'*insécurité linguistique* donnée par Michel Francard (éd., 1993a) est particulièrement pertinente dans la mesure où elle synthétise les différentes étapes (les trois points de notre liste) suivies dans la construction de cet objet d'étude :

> L'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est
>
> – Celle de la classe dominante, ou

9. Il est intéressant de noter comment Labov (1998) lui-même reprendra de manière critique ses propres propositions.
10. De multiples exemples figurent dans les actes du colloque « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », qui s'est tenu à Louvain en novembre 1993 (Francard éd., 1993a).

– Celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore
– Celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. (Francard, 1993, p. 13)

La première partie de la définition présente la vision que William Labov (1976) et Pierre Bourdieu (1982) partagent sur ce sentiment d'*insécurité linguistique*. La notion apparaît en effet pour la première fois en 1966, dans les travaux de William Labov sur la stratification sociale des variables linguistiques (phonologiques en l'occurrence). Cette attitude traduit pour lui, ainsi que chez Bourdieu, les tensions qui existent entre les classes sociales. Notons que chez Labov, il n'y a pas une réelle théorisation de l'*insécurité linguistique* mais davantage une démarche visant à :

– Repérer les symptômes de l'insécurité linguistique, davantage visibles chez la petite bourgeoisie que dans les autres classes sociales, parce qu'elle a fortement conscience de la norme et qu'elle autodévalorise son propre parler ;

– Mesurer l'insécurité linguistique au moyen d'un test qui donne l'indice d'insécurité linguistique, qui est calculé en fonction de l'écart entre la perception que les locuteurs se font de leur usage d'une langue et leur « image » de cette langue perçue comme idéale (Labov, 1976, p. 183-200).

Lors de sa vaste enquête sur la stratification sociale de l'anglais à New York, Labov montre ainsi le rôle moteur joué par la petite bourgeoisie (on dirait aujourd'hui les classes moyennes) dans la diffusion du changement linguistique. La notion d'insécurité linguistique est ainsi intimement liée à deux concepts centraux de la constitution du champ sociolinguistique : le concept de communauté linguistique et le concept de norme. Par ailleurs, bien que Pierre Bourdieu n'utilise pas le terme d'insécurité linguistique, son analyse des marchés linguistiques l'aborde : la domination symbolique se traduit, autant dans le domaine de la prononciation qu'en lexique ou en syntaxe, par des

> [...] corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait « perdre tous les moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue. (Bourdieu, 1982, p. 38)

La deuxième partie de la définition fait référence aux travaux de Nicole Gueunier, Émile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi (1978), et Michel Francard (1989). Les premiers auteurs découvrent, dans une étude portant sur les rapports à la langue orale des locuteurs de Tours, de Lille, de Limoges et de Saint-Denis de la Réunion, la distinction entre le caractère régional et général de l'insécurité linguistique. Comme les locuteurs de Lille et de Saint Denis de la Réunion – qui sont exposés aux langues régionales (chtimi, créole) ou qui les pratiquent – font preuve de

beaucoup d'insécurité linguistique, alors que ceux de Tours font preuve de sécurité linguistique, ils suggèrent un rapport de causalité entre l'insécurité linguistique et la diglossie. Michel Francard vérifie cette hypothèse dans une recherche sur un village du Sud de la Belgique où le français est en contact avec une autre langue régionale, variété de la famille wallo-lorraine. Il en conclut que la diglossie joue certes un rôle dans l'insécurité linguistique, mais que c'est « l'institution scolaire qui [la] générerait [...] en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible » (Francard, 1989, p. 13). L'insécurité linguistique n'est donc pas automatique pour tout locuteur de langue « minorée », mais dépend de sa connaissance de la langue légitime et de la conscience qu'il a d'une distance entre celle-ci et sa propre variété, deux « savoirs » produits par l'institution scolaire.

Enfin, la troisième partie de la définition reprend l'hypothèse de clôture de l'article de Michel Francard sur l'Ardenne belge (1989), où la relation entre insécurité linguistique et scolarisation est mise en lumière.

Si l'on synthétise la prise de distance ainsi décrite par Michel Francard, on peut dire que le discours par un locuteur tenu sur ses propres pratiques est à mettre en relation avec les pratiques réelles : opérant une comparaison entre la forme linguistique qu'il parle et le statut linguistique accordé à cette façon de parler par lui-même ou par d'autres, tout locuteur peut se trouver dans une situation délicate, de doute, d'hypercorrection, de difficultés réelles ou imaginaires à se conformer à la norme valorisante. Il s'agit à la fois pour lui de se référer à la forme légitime d'une langue et de la même façon à la représentation qu'il en a.

D'autres chercheurs ont par ailleurs affiné le concept eu égard aux situations sociolinguistiques (mais toujours francophones) auxquelles le locuteur se trouvait confronté.

Notons un point primordial dans toute étude sur cette notion, surtout lorsqu'on l'applique à une langue normée : « Toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique. Ce seuil minimal serait, pour l'essentiel, attribuable au fait que tout locuteur sait bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement sa langue, qu'il ne peut en connaître toutes les subtilités, etc. » (Robillard, 1996, p. 68). L'auteur oppose à cette insécurité linguistique « saine » une insécurité linguistique « pathologique », présente quand le locuteur est en « surinsécurité » (dont le surnormativisme est une manifestation).

Marie-Louise Moreau (1996) établit une distinction intéressante entre *insécurité linguistique dite*, « telle que la reflètent les discours épilinguistiques » (par exemple tenir sur sa variété des propos négatifs, ne pas se sentir propriétaire de la langue, ne pas se reconnaître un pouvoir sur son aménagement...), et *insécurité linguistique agie*, « celle qui transpire dans les pratiques » (par exemple hypercorrection, autocorrections, une préoccupation de la bonne forme...) (p. 109). À l'aide de cette dis-

tinction, elle tente de mieux comprendre pourquoi l'insécurité linguistique est différente dans la situation belge (où l'*insécurité linguistique agie* est très forte) et dans la situation sénégalaise (où elle constate plus d'*insécurité linguistique dite*). Plutôt que de voir, dans ces deux catégories d'indices, des hiérarchisations du point de vue de l'intensité du sentiment, Marie-Louise Moreau estime qu'elles fonctionnent de manière indépendante et nous informent sur des réalités distinctes. Toutefois, elle précise qu'on pourrait penser que l'*insécurité dite* se ramène à « des lieux communs, des stéréotypes, sans ancrage réél dans ce que ressentent effectivement les individus » par opposition à l'*insécurité agie* qui présenterait « un nécessaire enracinement dans une expérience affective individuelle » (p. 110).

Louis-Jean Calvet (1996b, p. 22) propose un modèle à quatre cas sur les relations entre *sécurité statutaire* et *sécurité linguistique*. Il montre que l'on peut communiquer son identité sociale autant par sa façon de parler que par les jugements épilinguistiques que l'on porte sur soi-même ou les autres. Tout locuteur peut encore développer des attitudes en décalage extrême avec la réalité des pratiques : tel positionnement affectif sur la langue peut à son tour ne pas recouvrir les comportements linguistiques effectifs (Robillard, Beniamino, Bavoux, 1993). Ce qui est posé à ce moment relève de l'*identité linguistique*[11] et des *stratégies identitaires* qui y sont nécessairement corrélées. Cela revient à poser quatre cas :

1. Insécurité formelle et statutaire : on parle mal et ce que l'on parle n'est pas une langue (patois) ; deux formes non légitimes ;
2. Sécurité formelle et insécurité statutaire : les locuteurs pensent bien parler une forme statutairement non légitime ;
3. Insécurité formelle et sécurité statutaire : les locuteurs d'une langue légitime considèrent qu'ils en parlent une forme non légitime ;
4. Sécurité statutaire et formelle : les locuteurs sont convaincus de bien parler une langue dont le statut est incontesté.

Enfin, retenons le traitement interactionnel de l'insécurité linguistique proposé par Simonin (1996), pour souligner que l'analyse de ce sentiment linguistique doit se faire en tenant compte du contexte, de la situation d'interaction, du *cadre* (Goffman), tout spécifiquement dans les situations de contact de langues ; par exemple, l'insécurité linguistique n'est pas toujours du côté de ceux qui ne maîtrisent pas bien la langue dite « haute » : ainsi, l'enseignant métropolitain nouvellement arrivé à la Réunion qui ne comprend pas ses élèves créolophones et est partiellement compris dans ses explications, pourra se trouver en insécurité linguistique (Simonin, 1996, p. 53).

11. Elle est l'ensemble des opérations que mène un sujet (en tant que locuteur collectif, c'est-à-dire en tant que membre d'un groupe social) ou un groupe en tant qu'il se pose comme distinct des autres par l'affirmation voire la revendication d'un système de valeurs sociolinguistiques et/ou d'un système linguistique plus ou moins autonome.

Hypercorrection

Le concept d'*hypercorrection* connaît trois emplois distincts, présentés ci-dessous dans l'ordre chronologique de leur apparition :

– Le concept d'hypercorrection est utilisé initialement en histoire de la langue (diachronie) et désigne la création, à rebours de l'évolution attendue, de formes linguistiques que les locuteurs lettrés considèrent comme plus conformes à un modèle intériorisé ;

– Dans la grammaire traditionnelle, l'hypercorrection désigne l'application déplacée d'une règle imparfaitement assimilée, définition qui situe ces productions dans les incorrections ;

– En sociolinguistique, une nouvelle définition, initiée par Labov, apparaît : l'hypercorrection désigne la tendance de « sur-utilisation », l'accroissement statistique fort, en situation surveillée, de formes « réputées correctes et appropriées au style soigné » (Labov, 1972, p. 193). Ce comportement, qui s'est révélé caractéristique de la petite bourgeoisie, est une manifestation concrète des représentations linguistiques (dont l'insécurité linguistique, voir ci-dessus), et contribue à une meilleure compréhension du changement linguistique. Cette acception nous fait quitter le domaine des incorrections. C'est notamment dans cette dernière voie que s'inscrit Peter Trudgill pour ses analyses d'hypercorrections et d'hyperdialectalismes : « [Elles] résultent d'une analyse erronée du locuteur de la structure d'un dialecte par rapport à la structure d'un autre, en même temps qu'une surgénéralisation consécutive. »[12]

Comment appréhender ces trois acceptions ? Pour la première, on peut donner l'exemple des modifications graphiques proposées à la Renaissance pour rapprocher les formes de leur étymon – réel ou supposé. Ainsi, réintroduire *-p-* dans la graphie du mot *temps* correspond à son étymon latin *tempus* ; en revanche, le *-d-* dans *poids* (venant du latin *pensum*) est dû à un rapprochement indu avec le latin *pondus*. Un autre exemple concerne la prononciation :

> En ancien français, l'ouverture du groupe [er] en [ar] était caractéristique de la langue populaire (voir lat. *derbita* > *dartre*), mais les lettrés ont réussi à limiter l'extension du phénomène dans la langue prescrite. Cette réaction des lettrés a même touché indûment des mots où le [ar] était primitif, d'où des formes modernes hypercorrectes comme *serpe* (< lat. **sarpa*, a. fr. *sarpe*). (Francard, 1997a, p. 158)

La deuxième acception peut se comprendre au travers de ces quelques exemples issus de contacts de langues. « **Vous médites* (vs *vous médisez*) vient de la surgénéralisation de la règle qui prescrit pour *faire* et *dire* des formes spécifiques, pour la deux-

12. « [They] result from speakers' faulty analysis of the structure of one dialect in relation to the structure of another, together with subsequent overgeneralization. » (Trudgill, 1998, p. 106)

ième personne du pluriel : *faites*, *dites*. L'hypercorrect **médites* est dû à la réaction à la tendance analogique qui mène à produire **faisez*, **disez* » (Gueunier, 1985, p. 136). On peut aussi y voir le précepte « la forme la plus compliquée est la bonne » (Cellard, cité par Gueunier, 1985, p. 130).

Un hypercorrectisme sémantique, attesté en Belgique francophone, naît de la condamnation fréquente du « belgisme » qui consiste à utiliser *savoir* au sens de *pouvoir* et fait produire des énoncés hypercorrects comme : « Alors qu'elle *peut* à peine nager, elle se fait forte de passer son brevet de sauvetage. »

Un exemple d'hypercorrection attestée en créole de la Réunion, lors du journal télévisé en créole, consiste en l'utilisation de deux déterminants – un en créole basilectal *bann* et un en créole acrolectal ou français *les* – pour un groupe nominal : « les bann travailleurs ».

Des exemples pour l'anglais : suivant le précepte qui dit qu'il ne faut pas omettre le morphème *-ly* des adverbes, des personnes produisent des formes hypercorrectes comme *thusly*, *soonly* et *fastly*. Ou encore, voulant éviter en position sujet la forme critiquée « you and me are going... » (au lieu de « you and I »), on va l'éviter même lorsqu'elle apparaît en position objet et réaliser des énoncés hypercorrects comme « between you and I »...

La troisième acception renvoie à deux types de fonctionnements :

– La (non-)réalisation de [r] dans *car*, *beer*, *beard*, *board* ; pour le français, le pronom personnel [il] *vs* français courant [i] devant consonne, etc. (Gueunier, 1985, p. 136). Ou l'emploi abusif du relatif *dont*, des liaisons, des mots châtiés ou vieillis, ou encore, sous l'influence du prestige de l'écrit, la prononciation de consonnes amuïes depuis longtemps : *dompteur*, *sculpter* ;

– Enfin, on peut également considérer comme une forme d'hypercorrectisme le rejet de variantes topolectales considérées à tort comme des « emprunts » à des langues en contact et, de ce fait, écartées par certains puristes au profit d'autres formes du français de référence : tel le prétendu anglicisme *trafic*, auquel certains Québécois recommandent de substituter *circulation* (Francard, 1997a, p. 159).

Une instance normative spécifique : l'école

Parmi les différentes instances actives dans la construction et la diffusion de normes linguistiques, l'école joue dans la plupart des sociétés un rôle de premier plan et a beaucoup été étudiée pour cela.

Il y a notamment eu des débats, toujours réactivés mais scientifiquement dépassés (Arditty et Blanchet, 2008), autour de la notion de *handicap linguistique* qui présuppose que certaines formes linguistiques sont supérieures à d'autres (les normes littéraires, scolaires, standardisées), qu'elles développent une intelligence supérieure et que les enfants ne les maîtrisant pas seraient intellectuellement handicapés parce

que linguistiquement handicapés (ceux issus notamment de milieux sociaux « défavorisés » et pratiquant des variétés linguistiques stigmatisées). On reconnaît la théorie initiale de Bernstein (1975 pour la traduction française), rapidement invalidée à partir des premières études sociolinguistiques sur les variations (Labov, 1978 et 1982).

L'école apparaît alors comme une autorité privilégiée de mise en place d'une glottopolitique dirigiste visant à imposer comme norme sociale un monolinguisme standardisé (Marcellesi, 1976 ; Romian dir., 1989 ; Blanchet, 1998b ; Bertucci et Corblin, 2004). C'est d'autant plus le cas dans les sociétés à forte action de politique linguistique au service d'une norme standard d'une unique langue officielle. En sont en général exclues, voire interdites, les autres langues parlées par les élèves et leurs familles. On y inculque en outre aux enfants, futurs citoyens porteurs de représentations linguistiques et de l'idéologie nationales, la stigmatisation des variétés et variations de la langue officielle, seule usitée comme moyen d'enseignement et arbitrairement considérée comme « maternelle » pour tous les élèves (alors qu'elle ne l'est pas toujours et jamais sous sa forme scolaire, voir Bertucci, 2007). Le corollaire direct de cette exclusion est la survalorisation d'une *norme scolaire* de la langue souvent plus artificielle encore que les tendances prescriptives circulant dans la société (parce que davantage centrée sur l'écrit et, pour le français, son orthographe sacralisée, parce que davantage coupée des usages sociaux effectifs, parce que davantage filtrée à des fins de sélection sociale). Lorsque certains assouplissements dans le rapport aux normes sociales se développent dans la société en question (comme cela a été par exemple le cas entre les années 1960 et 1990 dans la plupart des sociétés occidentales), il n'est pas rare que l'introduction de quelques ouvertures ponctuelles et limitées à d'autres normes constitutives soit réalisée à titre d'alibi dans les instructions éducatives officielles : ainsi, certaines autres langues peuvent être proposées, mais uniquement comme objets d'enseignement à statut marginal (en France, les langues régionales et celles de la migration notamment) ; certaines variétés (mais pas le principe général de variation) peuvent être observées (mais rarement pratiquées) en classe de langue officielle sous la forme de normes caricaturées, les « niveaux » ou « registres » de langue. Sur le plan didactique, cet enseignement de la langue s'appuie sur des références sociales imaginaires (norme fantasmée) et sur des références pré-scientifiques (grammaire traditionnelle, idéologie) ou scientifiques limitées, empruntées à un paradigme de linguistique interne (type structural ou générativiste), en évitant autant que possible les travaux de ce type portant néanmoins sur des normes pratiquées.

Cette approche *hypernormative* des pratiques linguistiques est également souvent transférée vers les autres langues « objets » d'enseignement (dites « langues vivantes étrangères », voire « régionales »), pensées comme des objets homogènes et clos, dont le modèle de pratique à atteindre serait le « locuteur monolingue normatif natif », qui reste bien sûr une norme fantasmée (Blanchet, 1998b). On y enseigne ainsi, à l'école primaire et secondaire surtout, des variétés standardisées

de ces langues, souvent de façon exclusive. En France, l'arabe n'est enseigné que sous sa norme dite « littérale moderne », inusitée à l'oral, incompréhensible pour la plupart des Maghrébins, les plus nombreux concernés en France. De même, l'anglais prescrit est un standard aristocratique britannique très peu employé dans le monde anglophone ; les variétés nord-américaines y sont à peine tolérées, à condition de ne pas être mêlées au standard, et les variétés africaines, australiennes, irlandaises, etc., sont exclues. La reconfiguration des normes impliquées par la notion de « compétence plurilingue » (Castellotti et Py, 2002 ; Moore, 2007) y est perçue comme aberrante. Et pourtant les principales références sociales et scientifiques transposées en didactique des langues (français « langue étrangère » compris) sont des pratiques plurilingues spontanées, des normes ordinaires en situations de communication variées, des analyses sociolinguistiques et pragmatiques. Ces références sont, en revanche, très activement utilisées dans les formations linguistiques pour adultes, public non captif orienté vers des objectifs d'usages réalistes et concrets, et demandeurs d'un enseignement-apprentissage efficace sur le plan des interactions sociales et professionnelles (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2008), ainsi que dans des contextes éducatifs particulièrement sensibles du fait de leur pluralité linguistique notamment (Prudent, Tupin et Wharton éd., 2005).

Il existe donc des modalités scolaires prenant en charge autrement la question des normes linguistiques, dès lors plurielles. Si le système éducatif français constitue un des exemples les plus caractéristiques de ce type de rapport entre école et normes linguistiques, notamment à propos de la langue française, d'autres systèmes éducatifs ou l'enseignement d'autres langues s'appuient sur d'autres relations aux normes linguistiques. Tout d'abord parce que des modalités moins caricaturales, plus souples, existent ici ou là (y compris ponctuellement en France, selon les acteurs éducatifs impliqués). Ensuite parce que le rapport aux normes linguistiques observables dans un système éducatif est corrélé aux rapports aux normes entretenus dans l'ensemble de la société, qui se génèrent mutuellement en boucles de rétro-action ; et il y a des sociétés, probablement majoritaires, où la pluralité linguistique est vécue de façon plus ouverte. Aussi parce que des positions intermédiaires entre un pôle mononormatif et un pôle plurinormatif (voir plurinormaliste, voir ci-dessous) sont toujours possibles et attestées, avec des combinaisons multiples et complexes. Enfin parce qu'il existe, pour certaines langues au moins, sur lesquelles les pressions socionormatives sont moindres, des stratégies tout à fait différentes, dont l'exemple majeur est celui de « langue polynomique » (voir ci-dessus) élaboré à partir de l'exemple corse et transposé à d'autres langues minoritaires notamment, comme le provençal (Blanchet, 1998a) ou les créoles à base française (Robillard, 2005), mais ce n'est pas toujours le cas pour les langues « minoritaires » : ainsi l'institutionnalisation des langues d'Espagne, avec notamment leur introduction dans l'enseignement, a été presque systématiquement accompagné par l'élaboration de normes standardisées du catalan, du galicien, du basque, du léonais-asturien, voire de l'aragonais…

On peut ainsi ranger les approches didactiques, plus concrètes, de la question des normes en trois pôles (Marcellesi, Romian et Treignier, 1985 ; Romian dir., 1989 ; Blanchet, 1998b) :

– Le plus traditionnel consiste à refuser la variation et à adopter une didactique *(mono)normative* de la langue. On enseigne alors une norme unique strictement imposée (quoique vaguement définie) du seul point de vue (en partie intuitif) de l'enseignant et de l'*habitus* dominant dans les espaces scolaires et sociaux. Le travail est réalisé dans l'abstraction de structures internes décontextualisées, où domine la grammaire de phrase. C'est celui qui est décrit ci-dessus ;

– La seconde approche didactique est dite *plurinormative.* C'est une didactique des variétés. S'appuyant sur la notion de communication au sens structuraliste, elle vise la maîtrise du sens interne de l'énoncé selon des « niveaux » ou « registres » de langue. Elle travaille sur des typologies textuelles, voire des typologies d'oraux, tentant d'enseigner plusieurs normes adaptées à des situations de communications stéréotypées. Son objet essentiel est l'apprentissage de codes linguistiques, et notamment des codes normatifs dominants, même si relativisés. Mais la connaissance de divers « registres » de langue ne permet pas automatiquement leur emploi à bon escient. Les typologies enseignées sont restrictives et rigides, ne prenant pas en compte les mélanges de codes possibles, les stratégies individuelles (jeu sur la contre-norme et les *continuums*, par exemple), la réflexion métadiscursive ;

– La troisième approche didactique est dite *plurinormaliste*. C'est une didactique de la variation qui vise la *signification en contexte* du discours oral et écrit. Elle intègre dans les paramètres de la situation d'énonciation les enjeux sociaux, les interactions, y compris les représentations que les locuteurs en ont, les *effets* recherchés et produits, et s'inscrit de la sorte dans la dynamique plurielle des interactions langagières contextualisées. Elle donne des méthodes de gestion des situations et non des codes préfabriqués.

L'une des craintes les plus fréquemment exprimées à propos des approches non mononormatives est la non-appropriation de « la » norme standard, non-appropriation qui conduirait les élèves à des formes d'exclusion sociale ou d'échec. Mais des travaux ont montré que l'appropriation de normes plurielles et de compétences variationnistes favorise l'appropriation et l'usage pertinent des normes dominantes ainsi resituées dans l'ensemble du répertoire linguistique et des interactions langagières contextualisées (Besson, Lipp et Nussbaum, 1988).

Références

ARDITTY Jo et BLANCHET Philippe, 2008, « La "mauvaise langue" des "ghettos linguistiques" : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Asylons*, n° 3. En ligne : http://terra.rezo.net/article748.html (18 juillet 2012).

BAGGIONI Daniel et MOREAU Marie-Louise, 1997, « Norme », *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Marie-Louise Moreau éd., Sprimont, Mardaga, p. 217-223.

BAVOUX Claudine, « Avant-propos », 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créoles*, C. Bavoux, L.-F. Prudent et S. Wharton éd., Lyon, ENS Éditions, p. 7-15.

BAVOUX Claudine dir., 2008, *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.

BAVOUX Claudine, PRUDENT Lambert-Félix et WHARTON Sylvie éd., 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créoles*, Lyon, ENS Éditions.

BÉDARD Édith et MAURAIS Jacques, 1983, *La norme linguistique*, Québec, Paris, Conseil de la langue française.

BERNSTEIN Basil, 1975, *Langage et classes sociales – codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, adaptation française d'articles pour la plupart contenus dans le vol. I de BERNSTEIN Basil, 1974, *Class, codes and control*, Londres, Routledge.

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2007, « Le plurilinguisme des élèves en milieu scolaire ordinaire : une réalité ignorée », *L'écho de ma langue. Enjeux sociaux et culturels de la diversité des langues*, B. Zongo éd., Lille, préfecture du Nord, ACSÉ Nord-Pas-de-Calais, DRAC Nord-Pas-de-Calais, Tam Tam 59, p. 125-133.

BERTUCCI Marie-Madeleine et CORBLIN Colette, 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.

BESSON Marie-Josèphe, LIPP Bertrand et NUSSBAUM Roger, 1988, « La norme, une appropriation », *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, G. Schoeni, J.-P. Bronckart et P. Pernoud éd., Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 169-184.

BINISTI Nathalie et GASQUET-CYRUS Médéric, 2001, *Le français de Marseille : description sociolinguistique*, rapport de recherche, Paris, Délégation générale à la langue française.

BLANCHET Philippe, 1998a, « L'enseignement du "provençal-langue d'oc" aujourd'hui : quels contenus pour quels objectifs ? », *Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques*, n° 20 de *LIDIL*, L. Dabène éd., p. 21-41.

—, 1998b, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters.

BLANCHET Philippe, MOORE Danièle et ASSELAH-RAHAL Safia dir., 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie.

BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BRETEGNIER Aude et LEDEGEN Gudrun éd., 2003, *Sécurité, insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, L'Harmattan, Paris.

BULOT Thierry, 2006, « La production discursive des normes : centralité sociolinguistique et multipolarisation des espaces de références », *French language studies*, vol. 16/3, p. 305-333.

—, 2010, « Normalisation et normaison des espaces et des langues : la ville comme matrice discursive », *Langues et espaces*, Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, p. 177-188

BULOT Thierry et LEDEGEN Gudrun, 2008, « Langues et espaces (normes identitaires et urbanisation) », *Cahiers de sociolinguistique* (nouvelle série), n° 13, p. 5-14.

BULOT Thierry et TSEKOS Nicolas, 1999, « L'urbanisation linguistique et la mise en mots des identités urbaines », *Langue urbaine et identité (langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons)*, T. Bulot et N. Tsekos, Paris, L'Harmattan, p. 19-34.

CALVET Louis-Jean, 1996a, « Les "Edwiniens" et leur langue : sentiments et attitudes linguistiques dans une communauté créolophone blanche de Louisiane », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, n° 13, p. 9-50.

—, 1996b, *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? ».

—, 1998, « L'insécurité linguistique et les situations africaines », *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, L.-J. Calvet et M.-L. Moreau éd., Paris, Agence de la francophonie, p. 7-38.

CASTELLOTTI Véronique et PY Bernard, 2002, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions.

FEUSSI Valentin, EYQUEM-LEBON Mylène, MOUSSIROU-MOUYAMA Auguste et BLANCHET Philippe dir., 2010, *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, n° 35/2 des *Cahiers de linguistique*.

FISHMAN Joshua, 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan.

FRANCARD Michel, 1989, « Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas de l'Ardenne belge », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, n° 8(2), p. 132-163.

—, 1990, « Les bons usages des Belges francophones. Recherches en cours sur les variétés du français de Belgique », *Visages du français*, A. Clas et B. Ouoba dir., Montrouge, AUPELF / John Libbey Eurotext, p. 117-126.

—, 1993, « Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 19.3-4, actes du colloque « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », Michel Francard *et al.* éd., p. 61-70.

—, 1997a, « Hypercorrection », *Sociolinguistique. Concepts de base*, M.-L. Moreau éd., Sprimont, Mardaga, p. 158-160.

—, 1997b, « Le français en Wallonie », *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*, D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg et M. Wilmet dir., Louvain-la-Neuve, Duculot, ministère de la Communauté française de Belgique, p. 229-237.

—, 2000 et 2001, *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 26.1-4 et 27.1-2, actes du colloque « Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept » (Louvain-la-Neuve, 3-5 novembre 1999).

FRANCARD Michel éd., 1993a, avec la collaboration de GÉRON Geneviève et WILMET Régine, *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 19.3-4, actes du colloque « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », Michel Francard *et al.* éd.

FRANCARD Michel éd., 1993b, avec la collaboration de LAMBERT Joëlle et MASUY Françoise, *L'insécurité linguistique dans le Communauté française de Belgique*, n° 6 de *Français et société*.

GARMADI Juliette, 1981, *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.

GUEUNIER Nicole, 1985, « Role of hypercorrection in French linguistic change », *The Fergusonian impact. Vol. II, Sociolinguistics and the sociology of language*, J. A. Fishman, New York, Mouton, p. 121-138.

—, 1997, « Représentations linguistiques », *Sociolinguistique. Concepts de base*, M.-L. Moreau éd., Sprimont, Mardaga, p. 246-252.

GUEUNIER Nicole, GENOUVRIER Émile et KHOMSI Abdelhamid, 1978, *Les Français devant la*

norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé, Champion, Paris.
GUMPERZ John et HYMES Dell éd., 1972, *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Holt, Rinehart & Winston.
HOUDEBINE Anne-Marie, 1985, « Pour une linguistique synchronique dynamique », *La linguistique*, vol. XXI, p. 7-36.
——, 1993, « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique, aspects théoriques et méthodologiques », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 19.3-4, actes du colloque « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », M. Francard *et al.* éd., p. 31-40.
KLINKENBERG Jean-Marie, 2001, *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*, Paris, Presses universitaires de France.
——, 2008, « Normes linguistiques, normes sociales, endogenèse », *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créoles*, C. Bavoux, L.-F. Prudent et S. Wharton éd., Lyon, ENS Éditions, p. 17-32.
KNECHT Pierre, 1997, « Langue standard », *Sociolinguistique. Concepts de base*, M.-L. Moreau éd., Sprimont, Mardaga, p. 194-198.
LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, « Le sens commun », trad. fr. de LABOV William, 1972, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
——, 1978, Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis, Paris, Minuit, trad. fr. de LABOV William, 1972, *Language in the inner city*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
——, 1982, « Objectivity and commitment in linguistic science : the case of the Black English trial in Ann Arbor », *Language in society*, n° 11, p. 165-201.
——, 1998, « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes », *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, P. Singy éd., Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 25-37.
LAFONTAINE Dominique, 1986, *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga.
LAMBERT Wallace, 1960, « Evaluational reactions to spoken languages », *Journal of abnormal and social psychology*, n° 60, p. 44-51.
LECONTE Fabienne, 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
LEDEGEN Gudrun, 2001, *Le bon français*, Paris, L'Harmattan, « Espaces discursifs ».
LEDEGEN Gudrun et BULOT Thierry dir., 2008, *Normes identitaires et urbanisation (des catégories discursives et des villes)*, n° 13 de *Cahiers de sociolinguistique*.
MACKEY William Francis, 1967, *Bilingualism as a world problem – Le bilinguisme, phénomène mondial*, Montréal, Harvest House.
MANESSY Gabriel, 1993, « Normes endogènes et français de référence », *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies*, D. Latin, A. Queffélec et J. Tabi-Manga éd., Paris, Londres, J. Libbey Eurotext, p. 12-24.
——, 1994, *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, URA 1041 du CNRS, université de la Réunion, « Espaces francophones ».
——, 1997, « Norme endogène », *Sociolinguistique. Concepts de base*, M.-L. Moreau éd., Sprimont, Mardaga, p. 223-225.
MANESSY Gabriel *et al.*, 1992, « Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire

francophone », *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, D. Baggioni, L.-J. Calvet, R. Chaudenson, G. Manessy et D. de Robillard, Paris, Didier Érudition, p. 43-81.
MARCELLESI Christiane, 1976, « Norme et enseignement du français », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 1, p. 1-47.
MARCELLESI Christiane, ROMIAN Hélène et TREIGNIER Jacques, 1985, « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière », *Repères*, n° 67, p. 23-31.
MARCELLESI Jean-Baptiste, 1983, « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse », *Actes du congrès des romanistes d'Aix-en-Provence*, n° 5 de *Sociolinguistique des langues romanes*, p. 309-314.
——, 1988, « Corse et théories linguistiques : reflets croisés », *L'île-miroir*, Ajaccio, La Marge Édition, p. 165-179.
MAURAIS Jacques, 2008, *Les Québécois et la norme (l'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques)*, Office québécois de la langue française (OQLF), Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
MOORE Danièle, 2007, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.
MOREAU Marie-Louise, 1992, « Des pilules et des langues. Le volet subjectif d'une situation de multilinguisme », *Des langues et des villes*, Paris, Didier, p. 407-420.
——, 1994, « "Nous avons la langue trop épaisse", ou Comment être un francophone sénégalais », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 19.3-4, actes du colloque « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », M. Francard *et al.* éd., p. 45-56.
——, 1996, « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises », *Français régionaux et insécurité linguistique*, C. Bavoux éd., Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, université de la Réunion, « Espaces francophones », p. 103-114.
——, 1999, « La pluralité des normes dans la francophonie », *DiversCité Langues*, vol. IV. En ligne : http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite (18 juillet 2012).
MOREAU Marie-Louise et BAUVOIS Cécile, 1998, « L'accommodation comme révélateur de l'insécurité linguistique. Locutrices et locuteurs belges en interaction avec des français et des Belges », *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, P. Singy éd., Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 61-74.
MORSLY Dalila, 1998, « Femmes algériennes et insécurité linguistique », *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, P. Singy éd., Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 75-98.
PÖLL Bernhard, 2005, *Le français, langue pluricentrique. Études sur la variation diatopique d'une langue standard*, Francfort-sur-le-Main, Peter Lang.
PÖLL Bernhard et SCHAFROTH Elmar dir., 2009, *Normes et hybridation linguistiques en francophonie*, Paris, L'Harmattan, « Espaces discursifs ».
PRIGNITZ Gisèle, 1994, « "Si tu connais pas gros français-là, tu gagnes pas travaillé". Les mots de l'insécurité linguistique dans la communauté francophone au Burkina Faso », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 19.3-4, actes du colloque « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », M. Francard *et al.* éd., p. 71-84.
PRIKHODKINE Alexei, 2011, *Dynamique normative du français en usage en Suisse romande. Enquête sociolinguistique dans les cantons de Vaud, Genève et Fribourg*, Paris, L'Harmattan, « Espaces discursifs ».
PRUDENT Lambert-Félix, TUPIN Frédéric et WHARTON Sylvie éd., 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

REY Alain, 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n° 16, p. 4-28.
ROBILLARD Didier de, 1996, « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi », *Français régionaux et insécurité linguistique*, C. Bavoux éd., Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, université de la Réunion, « Espaces francophones », p. 55-76.
——, 2005, « La mise en place du CAPES de créole comme action de politique linguistique », *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires*, Dominique Huck et Philippe Blanchet dir., n° 10 des *Cahiers de sociolinguistique*, p. 111-138.
ROBILLARD Didier de, BENIAMINO Michel et BAVOUX Claudine, 1993, « Le français dans l'espace francophone : problématique », *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, D. de Robillard et M. Beniamino éd., Paris, Champion, t. I, p. 17-48.
ROMIAN Hélène dir., 1989, *Didactique du français et recherche-action*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
SIMONIN Jacky, 1996, « À la Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou... sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique », *Français régionaux et insécurité linguistique*, C. Bavoux, Paris, L'Harmattan, p. 33-53.
SINGY Pascal, 1997, *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*, Paris, Montréal, L'Harmattan.
SINGY Pascal dir., 1998, *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
TAYLOR Jill, 1996, *Sound evidence : speech communities and social accents in Aix-en-Provence*, Berne, Peter Lang.
THIAM Ndiassé, 1998, « Catégorisations de locuteurs et représentations sur le mélange wolof-français à Dakar », *Imaginaires linguistiques en Afrique*, C. Canut éd., Paris, L'Harmattan, p. 91-105.
TRUDGILL Peter, 1998, « Language contact and inherent variability : the absence of hypercorrection in East Anglian present-tense verb forms », *The sociolinguistics reader. Vol. I, Multilingualism and variation*, P. Trudgill et J. Cheshire éd., Londres, Arnold, p. 103-112.
TSEKOS Nicolas, 1996, « Discours épilinguistique et discours identitaire : l'imaginaire linguistique des locuteurs d'Athènes », *Travaux de linguistique*, n° 7, p. 27-36.
WEINREICH Uriel, 1967 [1953], *Languages in contact. Findings and Problems*, La Haye, Mouton.

15. VARIATIONS ET CHANGEMENTS LINGUISTIQUES

GUDRUN LEDEGEN ET ISABELLE LÉGLISE

La littérature concernant la variation linguistique étudiée pour elle-même (Labov, 1966, 1972 et 1992 ; Milroy et Milroy, 1978 ; Gadet, 1992 et 2003) ou la variation menant au changement (Labov, 1994 et 2001) a souvent quasi-exclusivement adopté une perspective monolingue.[1] Hormis les études dans le domaine de l'acquisition-apprentissage des langues ou sur les parlers jeunes par exemple, les travaux proposant l'intégration du contact de langues dans l'étude de la variation linguistique sont peu fréquents dans la littérature internationale, et en France en particulier. On peut toutefois citer l'approche panlectale proposée par Chaudenson, Mougeon et Béniak (1993) de même que les travaux s'intéressant aux variations linguistiques en situation de contact de langues.

Variation linguistique

Partant du principe qu'« il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées », les sociolinguistes « saisissent cette différenciation en parlant de *variétés* pour désigner différentes façons de parler, de *variation* pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de *changement* pour la dynamique en diachronie » (Gadet, 2003, p. 7). Si certaines variations semblent a priori indifférentes à la norme sociale (comme, au niveau lexical, *tu m'ennuies / tu m'agaces* et au niveau syntaxique *il faut que tu viennes / il faut venir*), on peut en revanche considérer que d'autres variations sont, selon l'expression de Bourdieu (1982), classées et classantes. Classées, car il existe une

1. Voir le numéro 1 de la revue *Journal of language contact* (en ligne : www.jlc-journal.org) où R. Nicolaï analyse pourquoi « l'étude des changements induits par le contact sous toutes ses formes [occupe actuellement] le devant de la scène » (Nicolaï, 2007, p. 1).

hiérarchie entre les différentes formes possibles. Classantes, car l'usage des différentes formes possibles par un locuteur donné lui permet de se distinguer et permet à son auditoire de le classer. Cette coexistence de normes diverses à côté de la norme prescriptive se heurte de plus à une conception unifiante de la langue, peut-être plus présente en France que dans d'autres pays européens, qui assimile (Lodge, 1997, p. 340) la langue à la seule variété légitimée par les diverses instances de légitimation[2] linguistique (l'école, les médias, les éditeurs, les grammaires, les dictionnaires, etc.), et stigmatise les autres variétés comme incorrectes, populaires...

Faisant suite à une longue tradition dialectologique européenne (fin XIX^e^ – première moitié du XX^e^ siècle) de traitement de la diversité dialectale par une approche comparative et historique de la langue (voir les *Atlas linguistiques de la France*), diffusée notamment aux États-Unis par Martinet et transmise entre autres par Weinreich, le concept de variation a été introduit et conceptualisé dès les premiers travaux de Labov (1966, 1972). Ces travaux ne doivent pas masquer l'intérêt antérieur de quelques linguistes pour des formes « non normées », « marquées » ou « fautives » comme en attestent, en dehors du champ de la dialectologie, les travaux de Frei (1929) proposant une *Grammaire des fautes*, le *Traité de stylistique française* de Bally (1905) ou même les anti-exemples des grammaires traditionnelles en « dites... mais ne dites pas... » assortis souvent de remarques d'usage. On considère néanmoins les travaux de Labov – et à sa suite ceux de l'école dite « variationniste » – comme fondateurs du concept moderne de « variation », et, de manière concomitante, de la discipline sociolinguistique naissante.[3] Le projet de Labov, dès 1972, consistait à vouloir rendre compte de la langue d'une communauté linguistique à travers l'étude des variations qui s'y trouvent, et ce, en cherchant des variables linguistiques dont il fait l'hypothèse qu'elles sont liées, voire corrélées, à des caractéristiques sociales telles que la catégorie socioprofessionnelle des interlocuteurs ou les conditions de production de leurs discours.

Variation phonologique, variation syntaxique : les travaux de l'école « variationniste »

Les premiers travaux de Labov en 1972, sur le traitement des semi-voyelles dans l'île de Martha's Vineyard ou encore la stratification du /r/ dans les grands magasins new-yorkais, concernent la coexistence de différentes prononciations (ou variantes) de la même *variable* et adoptent une approche essentiellement quantitative (Labov, 1972 ; Milroy et Milroy, 1978), basée sur la mise en relation de statistiques permettant l'explication de l'apparition de ces variantes dans le discours.

2. Voir, ici même, « Normes ».
3. La sociolinguistique, prolongation sociale et urbaine de la dialectologie traditionnelle, est parfois appelée dialectologie sociale.

> Il y a donc *variable* linguistique lorsque deux formes différentes permettent de dire « la même chose », c'est-à-dire lorsque deux signifiants ont le même signifié et que les différences qu'ils entretiennent ont une fonction autre, stylistique ou sociale. (Calvet, 1998, p. 76)

La notion de variable a commencé à être discutée dans les années 1980 lorsqu'elle a été étendue au domaine de la syntaxe. Certains chercheurs estimaient en effet qu'à une différence de forme correspond toujours une différence de sens, même dans des expressions comme *aller chez le coiffeur / aller au coiffeur*, et que ces deux expressions ne peuvent être considérées comme variantes de la même variable. La discussion s'est organisée autour de deux dimensions : est-il légitime d'étendre ce qui fonctionne en phonologie au plan de la syntaxe ? la variation en syntaxe est-elle socialement investie comme elle l'est en phonologie ? Cheshire (1987) présente une bonne synthèse de l'échange des différents arguments.

La variation dans le domaine syntaxique

D'autres travaux interrogent la variation dans le domaine syntaxique, sans pour autant se référer explicitement au paradigme variationniste, même si l'influence des travaux laboviens est indéniable. Ils s'intéressent principalement à l'oral de langues standardisées et incluent, dans les données considérées pour l'analyse, tout ce qui est attesté ou susceptible de l'être. Dans les études francophones, on peut citer notamment les travaux précurseurs du Groupe aixois de recherche en syntaxe – GARS (1977 ; Blanche-Benveniste, 1990) qui proposent différentes approches descriptives et théoriques à l'étude du français parlé – macrosyntaxe et approche pronominale –, et ceux de Berrendonner qui proposent, dans le cadre d'une grammaire polylectale, de diversifier les règles élaborées pour le standard et de découvrir ainsi les grammaires plurielles ou paramétriques (Berrendonner, 1997, p. 79 et 85-87). Cette dernière approche prend en compte non seulement les variantes attestées mais aussi celles qui sont susceptibles de l'être et seulement présentes comme hapax, celles qui ne sont plus attestées ou qui ne le sont pas encore (Berrendonner, Le Guern et Puech, 1983). Plus l'étude de la variation linguistique est approfondie, plus on s'aperçoit que chacune des variantes considérées (qu'elles soient valorisées *ou* non valorisées – donc auparavant exclues des analyses) a sa place dans le système linguistique, ce dernier étant lui-même hétérogène.

Variation lexicale

L'essor des théories variationnistes a également eu comme corollaire le développement de travaux lexicaux et lexicographiques sur des variétés de langues dont l'implantation géographique est large : l'anglais ou l'espagnol sur différents continents, ou encore les variétés de français (d'Afrique, d'Amérique, de l'océan Indien, etc. ;

voir les travaux de l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique [IFA] puis de l'Agence universitaire de la francophonie, notamment Poirier, 1995, 2000 ; Queffélec, 1978, 1982, 1983, 1990, 1997 ; Lafage, 1975, 1983, 1986, 2000, 2002 ; Bavoux, 2000 ; Bavoux dir., 2008).

Dans le domaine des études francophones par exemple, les différentes variétés de français ne sont ainsi plus considérées comme des écarts par rapport à un modèle de référence « légitime » mais comme objet d'étude à part entière. On identifie la valeur sociale des variantes linguistiques : leur légitimité s'établit par les exploitations dont elles font l'objet (Francard, 2005). Ces recherches sont souvent menées dans une optique panfrancophone « [...] parce qu'à côté de traits spécifiques (le terrain diffère), les variétés de français présentent bien des éléments "partagés", que ce soit au plan des ressources linguistiques ou des représentations » (Francard, 2004, p. 35).

Des bases de données émergent de ces travaux, on peut citer notamment la « Base de données lexicographiques panfrancophone »[4] (BDLP), mais aussi le projet international Phonologie du français contemporain[5] (PFC), qui dans son volet international – Phonology of French in Africa and the Indian Ocean – intègre les domaines syntaxiques et lexicaux.

Ces travaux s'intéressent généralement aux spécificités régionales des variétés en notant le rôle d'autres langues présentes localement dans les emprunts et les tours relevés (c'est le cas pour les emprunts à des langues amérindiennes en Amérique du Sud et dans la zone Caraïbe par exemple ou de termes issus de langues africaines).

Variation et changement

L'article de Weinreich, Labov et Herzog (1968) propose une première articulation entre variation et changement linguistique en considérant la variation comme un phénomène inhérent à toute langue, qui permet de manière centrale la transition

4. En ligne : http://www.bdlp.org (18 juillet 2012) : la Base de données lexicographiques panfrancophone, établie dans le cadre de l'Agence universitaire de la francophonie, est en voie d'élaboration par une équipe internationale regroupant des chercheurs de plusieurs pays ou régions francophones. Ce dispositif informatique met en relation des bases de données sur le français, qui peuvent être interrogées séparément ou comme un ensemble. La BDLP a pour objectif de décrire et d'illustrer les mots et les sens qui sont particuliers aux diverses aires de la francophonie. Actuellement, elle réunit quinze bases dont le Maroc, le Québec, la Suisse, la Réunion, le Centrafrique, la Nouvelle-Calédonie...
5. En ligne : http://www.projet-pfc.net (18 juillet 2012) : le projet Phonologie du français contemporain, coordonné par Jacques Durand, Bernard Laks et Chantal Lyche, consiste en une enquête de très grande ampleur, prenant en compte un grand nombre de points géographiques différents dans l'espace francophone, avec un protocole strictement défini et contraint. S'appuyant sur quatre styles de parole différents (lecture d'une liste de mots, dont des paires minimales, lecture d'un texte, entretien semi-dirigé, entretien libre), cette enquête permet d'établir le système phonologique et une analyse du *e* muet et de la liaison, et ainsi d'obtenir des informations sur la diversité des usages phoniques.

entre deux états de langue. Ces auteurs présentent le processus de changement en trois étapes. Tout d'abord, il y a l'introduction, dans le parler d'un locuteur, d'une forme qui entre en alternance avec une ou plusieurs autres, toutes étant régies par une règle variable de type probabiliste. Puis, la nouvelle forme se diffuse chez d'autres locuteurs et son emploi acquiert éventuellement alors une signification sociale. Enfin, le changement est constaté lorsque la règle cesse d'être variable et qu'une restructuration des règles catégoriques s'est opérée.

Il s'agit pour ces auteurs, et pour l'école variationniste après eux, de proposer une théorie intégrée de la langue qui rende compte de sa structure et de son évolution. Pour expliquer le changement linguistique à partir de données en synchronie, une méthode basée sur l'étude du « temps apparent » est mise au point. On s'intéresse alors aux différences qui caractérisent, à un instant *t*, le parler de plusieurs générations d'une communauté linguistique eu égard à une variable donnée. Si l'on considère que la manière de parler des plus jeunes est l'avenir du standard, cette méthodologie permet d'imaginer comment progressivement tel changement est en train de se produire ou comment telle rupture s'est brutalement produite dans l'utilisation des formes. À l'inverse, on peut parfois s'intéresser, en diachronie, au « temps réel », c'est-à-dire aux changements qui ont lieu à l'échelle de l'histoire de la communauté linguistique, cette méthodologie n'étant possible que si l'on dispose de recueils de données à quelques dizaines d'années d'intervalle. Les études pratiquées sur le corpus de français parlé de Montréal par exemple combinent ces deux types d'approche – temps apparent lors des premiers recueils puis temps réel (Thibault et Vincent, 1990).

Si, dans ce cadre théorique, la variation joue un rôle essentiel dans le changement, Labov (1994 et 2001) insiste également sur la place de facteurs sociaux dans l'innovation linguistique et sur le rôle du malentendu et de la mauvaise compréhension entre interlocuteurs qui se reproduit au fil des interactions et produit, à terme, du changement.

Classement de la variation

Dans la littérature francophone, on a pris l'habitude de classer, suivant Coseriu (1969), les variations en fonction de différentes dimensions : selon le temps (diachronique), l'espace (diatopique), les caractéristiques sociales des locuteurs (diastratique) et les activités qu'ils pratiquent (diaphasique). On ajoute parfois une dimension en fonction du chenal – oral ou écrit – employé (diamésique). Ce classement prend comme principe de classement le locuteur : il regroupe la variation interpersonnelle d'une part (dépendant des individus eux-mêmes, selon des angles différents, dans le temps, selon le lieu et suivant la position sociale), et la variation intrapersonnelle (selon l'usage et le répertoire d'un même locuteur dans différentes activités : situation et chenal).

Même s'il est commode pour l'analyse de tenter d'isoler ces dimensions, elles vont souvent de pair :

> Le découpage en types de variation laisserait attendre une discontinuité, alors que diatopique, diastratique et diaphasique interagissent en permanence : les locuteurs emploient d'autant plus de formes régionales que leur statut socioculturel est plus bas et que la situation est plus familière, et le spectre diastratique est donc plus large au bas de l'échelle sociale. (Gadet, 2003, p. 15)

D'autres variables ont parfois été interrogées, comme l'âge du locuteur [...], son appartenance sexuelle (Giddens, 1989 ; Tannen, 1991 ; Tannen, éd. 1993 ; Eckert, 1989, notamment dans le cadre des *gender studies* ; ou pour les études francophones, Armstrong, Bauvois *et al.*, 2003 ; Aebisher et Forel, 1983) sans toutefois avoir été autant systématisées que les dimensions préalablement citées.

On appelle *variation inhérente* les variantes présentes dans le discours d'un même locuteur dans une situation inchangée, elles sont non explicables par les catégorisations précédentes et semblent non liées à des caractéristiques extralinguistiques.

Niveaux de langue, registres, styles et genres

Les « marques d'usage » – comme *familier*, *soutenu*, *populaire*, etc. – dans les dictionnaires sont l'expression la plus connue des *niveaux de langue*. Bien que cette notion soit socialement efficace (Gueunier, 1998, p. 177), elle a été très discutée, voire abandonnée dans la littérature sociolinguistique. Partant de sa difficile application en syntaxe[6], Gadet s'interroge par exemple sur sa viabilité :

> Qu'est-ce qui valorise, ou stigmatise le plus ? un détachement, l'absence du *ne* de négation, une relative « populaire » comme *c'est ça que j'ai besoin* ? une liaison facultative non effectuée ou une faute de liaison (cuir, velours, fausse liaison, liaison interdite effectuée) ? (Gadet, 1996, p. 27)

On lui préfère souvent le terme de *genre* – ou de *register* dans la littérature anglophone – pour désigner une variété linguistique appropriée à une situation sociale particulière, ou encore un sous-système linguistique caractérisé par un certain nombre de constructions spécifiques et réservé à des situations circonscrites (Ferguson, 1982). La notion se distingue de celle de *style* utilisée par Labov, en ce

6. Le simple problème de hiérarchisation de différentes formes sur une échelle de quatre niveaux (soutenu, standard, familier, populaire) pose des problèmes insolubles en syntaxe. F. Gadet en fait la démonstration en calculant, à partir des variables de l'interrogation, du détachement et de la négation, que le nombre de combinaisons possibles, pour l'énoncé : « Quand Pierre a-t-il confié à son épouse qu'il ne serait guère loisible d'aller au cinéma ? », dépasse huit cents ! (Neuf formes interrogatives, trente possibilités pour le détachement et trois pour la négation.) (Gadet, 1987, p. 24.)

que « le premier n'est pas défini en termes de formalité, mais plutôt en fonction d'une situation spécifique et de l'emploi qu'on y fait d'un lexique spécialisé et d'un ensemble précis de constructions grammaticales » (Auger, 1997, p. 238). Un exemple de registre caractérisé par l'emploi de constructions qui seraient autrement impossibles est donné dans les recettes de cuisine : celles-ci permettent l'omission d'objets directs, comme dans *Cuire à feu doux pendant douze heures*. Ces énoncés tout à fait habituels dans le contexte d'un livre de cuisine, ne s'attestent pas dans la langue usuelle, où *cuire* demande un objet direct explicite.

L'étude des registres et des genres a été renouvelée avec, d'une part, l'analyse de discours « ordinaires » (voir le Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés (Cediscor) et notamment Moirand, 2007), « médiatiques » (Charaudeau, 1997) ou « professionnels » (Boutet dir., 1995 ; Borzeix et Fraenkel, 2001), qui propose des descriptions fines de productions langagières dans différents contextes, et d'autre part, l'analyse des genres (Bronckart, 1996 ; Adam, 1999), qui adopte une démarche souvent quantitative et plus particulièrement des genres de l'oral. Dans ce dernier cadre, Biber (1988) repère par exemple des corrélations[7] permettant de faire émerger huit types de textes[8] sur une base statistique. Il montre ainsi que les tournures grammaticales ne se répartissent pas simplement selon les pôles du parlé et de l'écrit. Les recherches sur le français parlé menées à Aix-en-Provence aboutissent elles aussi à « des classements qui dépassent l'opposition trop rigide entre les deux seuls pôles de l'oral et de l'écrit. Il n'y aurait pas une opposition tranchée mais un continuum de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par oral » (Blanche-Benveniste, 1997, p. 35), une multiplicité de registres et de types. De plus, ce qui est ainsi souvent présenté comme spécifique des modalités orale *vs* écrite, concerne de fait la distinction entre registres formel *vs* informel.

Variations linguistiques et contacts de langues

Comme on l'a vu jusqu'à présent, la variation linguistique a essentiellement été pensée dans un cadre monolingue. Peu de travaux, en comparaison, associent l'étude de

7. Il examine les cooccurrences entre soixante-sept traits linguistiques (tels que les marqueurs de temps et d'aspect, les adverbes de temps et de lieu, les formes nominales, les groupes prépositionnels, les passifs, etc.) dans les mille premiers mots de quatre cent quatre-vingt-un textes d'anglais britannique contemporain écrit et oral.
8. « L'interaction intime entre des personnes, l'interaction centrée sur l'information, un exposé "scientifique", ou encore la fiction faisant appel à l'imagination, un récit quelconque, un reportage situé. » (« Intimate interpersonal interaction, informational interaction, "scientific" exposition, learned exposition, imaginative fiction, general narrative exposition, situated reportage, involved persuasion », Biber, 1988, p. 3-6.)

la variation linguistique avec celle du contact de langues (voir cependant des collections récentes telles que Meyerhoff et Nagy, 2008 ; Léglise et Chamoreau éd., 2012). Trois domaines y font exception : le cadre de la variation panlectale, les études dans le domaine de l'acquisition-apprentissage des langues[9] et les travaux s'intéressant aux pratiques linguistiques des adolescents ou « parlers jeunes ».

Variation panlectale et contact de langues

Le cadre théorique proposé par Chaudenson (1985) et sur lequel reposent les travaux de Chaudenson, Mougeon et Béniak (1993) considère le contact de langues comme l'un des facteurs explicatifs des variations observées dans une langue. L'hypothèse du « français zéro » s'inscrit dans une théorie plus générale de la variation et du changement linguistiques. Le français zéro est constitué par « l'ensemble des variables » présentées par la langue française qui, selon les temps et les lieux, seront réalisées par des « variantes » diverses. Son étude aboutit à une définition fine de l'interférence et de son rôle dans le changement linguistique. Les travaux se focalisent sur la nature et l'importance respective des facteurs extrasystémiques, intrasystémiques et intersystémiques qui déterminent les variations observées. L'auteur schématise ainsi quatre types de phénomènes selon l'importance du rôle de l'interférence :

– Changements relevant pour l'essentiel de l'intrasystémique, dans lesquels l'interférence n'aurait au mieux qu'un rôle de renforcement (par exemple : *aller au docteur*, *laver ses mains* en français ontarien de locuteurs L1|L2 ou L1/L2[10]) ;

– Changements où il y aurait convergence de l'intrasystémique et de l'intersystémique, l'interférence conduisant à des restructurations du même type que celles qui pourraient être opérées par la seule voie intrasystémique (par exemple : *aller au docteur*, *laver ses mains* en français ontarien de locuteurs L1\L2[11]) ;

– Changements se manifestant dans des zones de variabilité potentielle du français et constituant des variantes spécifiques directement issues du modèle non français par transfert intersystémique (par exemple : *retourner back*, *chercher pour…*) ;

– Changements apparaissant dans le diasystème mais hors du français zéro et relevant d'un aménagement individuel de la double compétence d'un bilingue, pour pallier une « défaillance » dans la langue dominée (par exemple : *partir sur un voyage*).

Trois facteurs principaux sont à l'origine de la variation :

– Des facteurs intralinguistiques : ce sont des restructurations à caractère pré-

9. Voir en particulier les travaux sur les langues d'apprenant et, ici même, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) ».
10. Production langagière se partageant également entre le français et une ou plusieurs autres langues ; essentiel de la production langagière en français.
11. Essentiel de la production langagière en langue(s) autre(s) que le français.

sumé optimalisant, qui consistent, au sein même du système structurel, à substituer, aux formes compliquées ou prêtant à confusion, des formes simplifiées. Par exemple, la forme « mangerai » du futur présente un risque d'homophonie avec le conditionnel. Ainsi, elle tend à être remplacée par « je vais manger » ;

– Des facteurs interlinguistiques (ou intersystémiques) : ce sont des phénomènes décrits comme « interférences » ; ils vont de l'emprunt lexical à des modifications plus ou moins importantes du sens des mots ou morphèmes, jusqu'à prendre la forme de la *convergence*, qui est l'élimination d'une variante native sans contrepartie dans la langue dominante, au profit d'une variante ayant un homologue dans la langue dominante ;

– Des facteurs extralinguistiques : ce sont les facteurs dits sociolinguistiques, comme la pression normative, le degré d'exposition et de sensibilité à cette norme, une situation de contact linguistique, le statut de la langue, ses modes d'appropriation, des changements technologiques, culturels, économiques, etc.

Les exemples pour tester ces différents facteurs ne manquent pas, de l'acquisition du français langue première à l'apprentissage du français langue seconde ou à la créolisation – les créoles pouvant fournir l'exemple de l'achèvement de processus évolutifs qui s'esquissent en français régional ou populaire et qui ont atteint un stade de développement plus avancé dans certains français marginaux d'Amérique du Nord (Louisiane, Missouri), ou encore fournir des indications sur des états anciens du français parlé, indications que confirme souvent la comparaison avec les français d'Amérique du Nord.)

Notons le cas des *français régionaux des aires créolophones* qui est particulier dans la mesure où les créoles étant utilisés par la très grande majorité de la population, on est tenté d'analyser les particularités de ces français régionaux comme des interférences avec les créoles. Or, de prétendus créolismes peuvent être, en fait, des traits anciens du français qui, étant eux-mêmes à l'origine des structures créoles, se sont maintenus dans les français régionaux, confortés peut-être par la convergence ultérieure avec les créoles. Ainsi *il y en a* (pour *il y a*) en français régional mauricien, qui est regardé comme un créolisme par interférence avec *éna* (*il y a*) en créole ; toutefois, si l'on se pose la question de l'origine de cet *éna*, et si l'on compare avec le créole réunionnais et le créole seychellois, on se rend compte qu'il est lui-même issu de *il y en a*.

Dans la droite ligne de ce cadre a été proposée la notion de *résonance* (Ledegen et Léglise, 2007 ; Léglise, 2012 ; Ledegen, 2007a et b) : de multiples traits linguistiques particularisent les français régionaux en contact avec un créole à base française, par leur fréquence inhabituelle ou la réduction de la diversité associée à leur valeur sociolinguistique neutre[12] ; il en est ainsi de diverses structures syntaxiques (traitement des

12. En comparaison avec la métropole par exemple, où les traits en question sont souvent associés à un usage marqué familier ou populaire.

pronoms en fonction objet, interrogative indirecte…), et de multiples traits phonétiques (le traitement du /r/ postvocalique ou encore la simplification des groupes consonantiques complexes…). Ces traits, qui proviennent autant de tendances inhérentes liées à des dynamiques partagées du français, présentes dans d'autres aires francophones, qu'ils se laissent expliquer par le contact avec le créole, correspondent à des normes propres à la communauté linguistique examinée. Les deux dynamiques se renforcent au contact l'une de l'autre : la tendance évolutive classique du français entre en résonance avec le système du créole, lequel est souvent considéré comme principale influence[13] (Ledegen, 2007a et b ; Bordal et Ledegen, 2009).

Ainsi, pour l'emploi direct de clitiques objets indirects (et inversement) en français parlé, aussi bien à la Réunion qu'en Guyane, l'explication interférentielle avec le créole constitue effectivement une hypothèse possible, qui permet d'expliquer une partie des phénomènes observés : en effet, on observe un seul paradigme de formes pour les clitiques objets :

– En créole guyanais : *mo konnet li* « je le / la connais » ; *i ka ékri li* « il lui écrit » ;

– En créole réunionnais : *li èm ali* « elle l'aime » ; *li mazine ali* « elle pense à lui / elle ».

Par ailleurs, le clitique objet peut être omis facilement (Damoiseau, 2003 ; Cellier, 1985).

Toutefois, l'absence des clitiques objets peut être reliée à une caractéristique du français parlé tout court. Elle est en effet largement attestée en français « métropolitain » auprès d'une grande diversité de verbes transitifs (Gadet, 1992 ; Lambrecht et Lemoine, 1996 ; Larjavaara, 2000) ainsi que dans diverses variétés de français. Soulignons toutefois que ces absences sont décrites comme « non conventionnelles » (Larjavaara, 2000, p. 10) ou « populaires » (Gadet, 1992, p. 65), tandis que celles que nous attestons sur nos terrains guyanais et réunionnais semblent faire partie d'un usage « habituel » ou, tout du moins, fréquent.

De fait, départager la variation intersystémique (due aux contacts entre les langues) de la variation intrasystémique (liée ici aux tendances évolutives du français, dans le temps et dans l'espace) est une entreprise extrêmement délicate, en général, et en situation de contact entre une langue créole et sa langue lexificatrice, en particulier.

L'explication de la *résonance* entre système français et système créole doit s'inscrire dans une théorie de la multicausalité de l'évolution des langues où le rôle des différents facteurs – et l'interaction entre chacun d'eux – est explicité :

13. « En zone franco-créolophone, la tendance générale – qui part de l'intuition du locuteur bilingue, croise les préoccupations de nombreux enseignants et n'épargne ni les grammairiens ni les linguistes – est de considérer toute variation linguistique en français parlé comme une réalisation "fautive" eu égard à la norme du français standard écrit et de l'attribuer à une interférence avec les créoles à base lexicale française (Damoiseau, 2003, pour le créole guyanais par exemple ; Cellier, 1985, et Gaillard, 1992, pour le créole réunionnais). » (Ledegen et Léglise, 2007, p. 106)

> Mentionner que plusieurs facteurs – inter- et intrasystémiques – entrent en ligne de compte dans l'explication des phénomènes permet certes de mettre l'accent sur la complémentarité des explications à rechercher. Mais identifier différents facteurs ne me paraît pas suffisant. L'analyse des processus et de leur genèse nécessite d'identifier sur quoi portent ces différents facteurs, comment ils s'articulent entre eux et comment ils interagissent au niveau des discours et au niveau de la langue. (Léglise, 2012, p. 225)

Variations et contacts de langues dans la migration et dans les « parlers jeunes »

Les « parlers jeunes » constituent un domaine de recherche propice aux études sur la variation en français et l'utilisation de différentes langues par les locuteurs. En France, parmi les précurseurs, on compte les travaux réalisés à Grenoble ces vingt dernières années (Dabène et Billiez, 1987 ; Billiez, 1990 ; Billiez *et al.*, 2003 ; Trimaille, 2004), sur lesquels de multiples recherches s'appuient pour étudier les pratiques en France (Billiez et Robillard éd., 2003) et dans la francophonie (Caubet *et al.*, 2004). Ainsi, l'analyse du « parler véhiculaire interethnique » (Billiez, 1990) pratiqué par les adolescents d'origines différentes, a permis de découvrir la diversité et les variations inter- et intralinguistiques, ainsi que de légitimer ces phénomènes de variation et de diversité linguistiques présents dans la classe, par leur étude dans ce cadre légitime (Milroy, 2001 ; Billiez et Trimaille, 2001).

En France métropolitaine, divers traits viennent ainsi particulariser les parlers jeunes :

> Il y a quelques particularités phoniques dans l'intonation et le rythme, dans la prononciation de consonnes, ou la multiplication par le verlan de syllabes en [œ] ou [ø] (*meuf*, *relou*), qui modifie l'apparence phonique. Pour le grammatical, seules sont vraiment « jeunes » la dissimulation de la morphologie (*bédav*, *tu me fais ièche*, *je lèrega*, *secaoit*)[14] ; et les formules figées comme le modèle *riche de chez riche* venu de la publicité, qui permet des *X de chez X* à valeur superlative. Mais la particularité essentielle réside dans le lexique, où toutefois les procédés demeurent ceux de la langue commune : emprunt (à l'arabe, à des langues africaines, à l'anglais) ; troncation initiale, comme dans *leur* pour *contrôleur*, éventuellement redupliqué en *leurleur* ; sinon, les métaphores (*galère*). Et surtout le verlan, bien sûr. (Gadet, 2003, p. 2)

Il s'avère que les parlers jeunes dans leur ensemble se révèlent avant tout composés de spécificités lexicales (morphèmes lexicaux du français avec des modifications morpho-phonologiques ; emprunts[15] à des langues en contact), les morphèmes gram-

14. Respectivement un « faux verbe tsigane [signifiant "fumer"] construit à partir de *bédo* ("joint") » (Goudaillier, 2001, p. 61) et le verlan de *chier*, *galère* et *casse-toi* ([kastwa] > [kasətwa] > [səkawat] > [sekawat]) (*ibid.*, p. 251).
15. Voir, ici même, « Alternances et mélanges codiques ».

maticaux restant généralement ceux du français parlé. Toutefois, comme le pointe Queffélec, dans le cas du camfranglais, par son implantation déjà ancienne et son évolution en contexte plurilingue, de multiples hybridations morphosyntaxiques apparaissent (2007, p. 287-288).

Les variétés étudiées émanent d'adolescents ou de préadolescents en âge d'être scolarisés et habitant en général des quartiers dits sensibles, souvent situés – mais pas uniquement – à la périphérie des grandes villes. Toutefois, peu d'éléments sont encore connus sur la diffusion éventuelle de ces variétés en dehors des groupes de pairs, en particulier auprès des adultes qui y sont confrontés. De premières études se consacrent au rapport de ces adultes – formateurs, aides-éducateurs, travailleurs sociaux – à la norme (Bulot et Van Hooland, 1997 ; Castellotti et Robillard coord., 2001) ou à la variété des usages (Léglise, 2004a). De rares travaux abordent l'avenir de ce sociolecte générationnel (Boyer, éd., 1997) auprès des jeunes de quartiers ayant dépassé l'âge de scolarisation obligatoire et en insertion professionnelle (voir notamment Léglise, 2004b) – ce qui pose la question d'un éventuel changement linguistique en cours.

Par exemple, à la Réunion, les jeunes mélangent sciemment – pour des raisons identitaires – les langues en présence (français et créole réunionnais), tandis que beaucoup de parents et d'enseignants le leur interdisent. Ces pratiques linguistiques nouvelles attestent du dépassement d'un clivage linguistique : en effet, le français familier, absent du paysage sociolinguistique des générations précédentes, commence à être approprié par les jeunes et employé par eux dans les situations de communication identitaires, familières et ludiques (Ledegen, 2004). On atteste ainsi des productions où le français et le créole ont la même fonction dans le même contexte énonciatif ; dans l'extrait suivant, l'animateur de Radio Contact relance le jeu de « vannes » par téléphone mobile, en passant d'une langue à l'autre dans une même interaction :

> non mais franchement : / finn vu out gèl koué // ton gèl pareil in korné la glas : / koinsé // ant le dan in chyen // la di koma : // ou tèt // la grandi ant deux galets : / la di koma : ou tèt pareil in gros citrouy (Ledegen, 2002, annexe : Corpus *Radio Contact*, p. 12, l. 10-15)
> (non mais franchement : / tu as vu ta gueule quoi // ta gueule est comme un cornet de glace : / coincé // entre les dents d'un chien // je le dis comme ça : // ta tête // a grandi entre deux galets : / je le dis comme ça : ta tête est comme une grosse citrouille)
>
> mais par cont(re) je vais lire quand même ta blague / Gaëlle / alors / ou jou football avec le balon baskèt / sé- / non / sérieux c'est vrai / (musique) / et tu sais avec quoi tu joues au rugby toi / (musique) non tu veux vraiment savoir avec quoi tu joues au rugby non mais franchement (*ibid.*, p. 6, l. 5-11)
> (tu joues au football avec le ballon de basket [c'est la vanne que Gaëlle lui envoie par SMS])

Par ailleurs, on trouve des indices d'émergence d'une norme endogène : *tantine* est préféré à *meuf*. On note le dynamisme de la dérivation sur des bases endogènes : *tantine* > *tantine la roue* (« fille qui aime les garçons à voiture »), *tantine lycée* (« lycéenne ») et *gars* > *gars la kour* (« jeune du coin ») (Bavoux, 2002).

Une explication multifactorielle de la variation et du changement linguistique

Dans leur étude de multiples phénomènes et situations de contact, Thomason et Kaufman (1988) proposent une typologie de ces phénomènes, cernés par une approche interdisciplinaire combinant facteurs internes et externes. Ils résolvent ainsi l'ancienne controverse[16] sur le rôle à attribuer à l'influence linguistique externe et aux motivations internes. Leur échelle de contact, allant d'un niveau 1, *contact occasionnel*, à 5, *très forte pression culturelle*, relie ainsi l'intensité du contact aux éléments ou structures qui s'empruntent : au niveau minimal d'intensité, seuls les morphèmes lexicaux sont empruntés. Quand l'intensité augmente, les morphèmes grammaticaux et quelques structures simples peuvent suivre, et avec un contact intense, la syntaxe même peut être « empruntée ».[17] Le lien entre l'emprunt lexical et l'« emprunt » syntaxique est fortement variable, en fonction de la situation sociolinguistique :

> Dans les situations de bilinguisme stable, l'emprunt lexical [*borrowing*] peut mener à des innovations structurales au sein de la langue minoritaire, spécialement dans le domaine de la morphologie dérivationnelle et, dans une moindre mesure, pour certains aspects de la (morpho)syntaxe. Cependant, la langue qui se voit ainsi modifiée reste hautement résistante à l'interférence structurale étrangère.
> Dans les situations de bilinguisme instable, l'abandon progressif d'une langue [*ongoing shift*] mène à des restructurations (ou innovations structurales) dans la langue ancestrale sous la menace d'une langue extérieure dominante. Ces innovations sont apparemment le fait de bilingues hautement compétents dans les deux langues, et plus particulièrement de ceux qui emploient majoritairement la langue dominante pour communiquer. Certaines de ces situations peuvent impliquer de hauts degrés de diffusion lexicale mais pas toujours la diffusion de structures.[18]

Notons que la métaphore de l'emprunt pour expliquer le changement structurel dû au contact (*structural diffusion*) ne convient guère, parce que les mécanismes sont clairement distincts :

16. La *Stammbaumtheorie* de la linguistique historique distinguait ainsi entre la transmission « normale » et « anormale », suivant que la langue source était unique, la langue évoluant par changement graduel interne, ou multiple (ce qui était considéré comme le cas des pidgins, créoles, langues mixtes). Voir Mufwene (1998) et Winford (2003, p. 5-9).
17. Pouvant aboutir à terme à l'abandon de langue (*language shift*).
18. « In stable bilingual situations, lexical borrowing can act as a conduit for structural innovations in the minority language, especially in derivational morphology and some aspects of (morpho-)syntax. But the affected language remains highly resistant to foreign structural interference. In situations of unstable bilingualism, ongoing shift appears to lead to somewhat more structural innovation in an ancestral language under threat from a dominant external language. These innovations are apparently introduced by highly proficient bilinguals, especially those who use the dominant language as their primary means of communication. Some of these situations may involve high degrees of lexical diffusion, but may not be matched by equal spread of structure. » (Winford, 2003, p. 99-100)

> La métaphore de l'emprunt [*borrowing*] [...] implique un processus unidirectionnel initié par les locuteurs de RL [de la langue cible, ou destinataire]. La convergence structurale semble plutôt impliquer un processus bidirectionnel de mélange des langues en cas d'abandon progressif de langue [*shift*]. Plus l'abandon de la langue ancestrale vers la langue dominante est rapide (ou fort), plus la diffusion structurale de l'une à l'autre est élevée. En bref, les hauts degrés de bilinguisme, l'abandon progressif d'une langue et les ajustements mutuels opérés par les locuteurs sont des facteurs impliquant la diffusion massive de structures. Les mécanismes en jeu incluent ceux qui sont associés à l'emprunt et à l'influence du substrat, chacun nourrissant l'autre.[19]

Les facteurs linguistiques permettent de définir quels éléments varient ou changent (voir Thomason, 2001, et tout particulièrement Matras, 2008, pour un inventaire prenant appui sur une trentaine de situations de contact différentes). Les facteurs externes renvoient pour leur part à l'intensité du contact, sa durée, les relations de pouvoir ou de prestige entre les communautés linguistiques, les patrons d'interaction entre eux, le nombre de locuteurs de chaque langue et les attitudes des locuteurs (Thomason, 2001 ; Winford, 2003) : « Comme d'habitude, c'est une interaction complexe de facteurs linguistiques, sociaux et attitudinaux qui détermine le résultat de chaque cas. »[20]

Ainsi, les mécanismes de changement linguistique identifiés en situation de contacts de langues, ne diffèrent guère de l'évolution « habituelle » des langues.

> De nombreux chercheurs [...] pointent [...] le fait que dans une certaine mesure, toutes les langues sont mélangées, et que les processus de changement qui s'observent dans les langues fortement mélangées comme les créoles peuvent se trouver à des degrés divers dans le cas d'une transmission dite « normale » (Mufwene, 1998 ; [...] DeGraff, [2005]). De ce point de vue, il est peut-être inapproprié que le changement induit et ses conséquences soient toujours considérés par beaucoup comme secondaires, voire marginaux, au regard de ce qui serait central en linguistique historique-comparative.[21]

19. « The metaphor of borrowing [...] implies a uni-directional process initiated by RL speakers. Rather, structural convergence seems to involve a bi-directional process of language mixing under conditions of ongoing shift. The greater the degree of shift from an ancestral language to a dominant external language, the higher the degree of structural diffusion from the latter to the former. In short, high degrees of bilingualism, ongoing shift, and mutual accomodation all appear to be factors involved in heavy structural diffusion. The mecanisms involved include those associated with borrowing and substratum influence, each feeding the other. » (*Ibid.*, p. 100)
20. « As usual, it is a complex interaction of linguistic, social and attitudinal factors that determines the outcome in each case. » (Winford, 2003, p. 100)
21. « Many scolars [...] point [...] to the fact that all languages are mixed to some extent, and that the processes of change found in highly mixed languages such as creoles can be found in varying degrees in the cases of so-called "normal" transmission (Mufwene, 1998 ; [...] DeGraff, [2005]). From this standpoint, it is perhaps unfortunate that contact-induced change and its outcomes are still viewed by many as secondary, even marginal, to the central pursuits of historical-comparative linguistics. » (Winford, 2003, p. 7)

Tous nécessitent une explication multifactorielle et souvent le recours à différents cadres explicatifs (Chamoreau et Léglise, 2012). Si les processus se ressemblent, la distinction entre, d'une part, les variations et changements linguistiques dus au contact de langues et, d'autre part, les variations et changements internes est de fait fort difficile à établir. Toutefois, en désintriquant les mécanismes en jeu, on peut voir apparaître l'interaction de différents facteurs explicatifs, comme avec la notion de *résonance* : l'étude précise des conséquences linguistiques du contact de langues montre que la variation précédant le contact peut jouer plusieurs rôles distincts dans le changement induit par contact (Léglise et Chamoreau éd., 2012).

Références

ADAM Jean-Michel, 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

AEBISCHER Verena et FOREL Claire, 1983, *Parlers masculins, parlers féminins ?*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

ARMSTRONG Nigel, BAUVOIS Cécile, BEECHING Kate et BRUYNINCKS Marielle, 2003, *La langue française au féminin. Le sexe et le genre affectent-ils la variation linguistique ?*, Paris, L'Harmattan.

AUGER Nathalie, 1997, « Registre », *Sociolinguistique. Concepts de base*, M.-L. Moreau éd., Bruxelles, Mardaga, p. 238.

BACHMANN Christian, 1981, LINDENFELD Jacqueline et SIMONIN Jacky, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier.

BALLY Charles, 1905, *Précis de stylistique*, Genève, Eggimann.

BAVOUX Claudine, 2000, *Le français de Madagascar. Contribution à un inventaire des particularités lexicales*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

——, 2002, « Conversations entre pairs », *Rapport de recherche DGLFLF, Les pratiques langagières des jeunes Réunionnais entre pairs*.

BAVOUX Claudine dir., 2008, *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, De Boeck.

BERNSTEIN Basil, 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.

BERRENDONNER Alain, 1997, « Pléonasmes syntaxiques : dédoublement ou hybridation ? », *Langue française*, n° 115, p. 75-87.

BERRENDONNER Alain, LE GUERN Michel et PUECH Gilbert, 1983, *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

BIBER Douglas, 1988, *Variation across speech and writing*, Cambridge University Press.

BILLIEZ Jacqueline, 1990, « Le "parler véhiculaire interethnique" de groupes d'adolescents en milieu urbain », *Des langues et des villes*, L.-J. Calvet et C. Juillard éd., Paris, Didier Érudition, « Langues et développement », p. 117-126.

BILLIEZ Jacqueline *et al.*, 2003, « Parlers intragroupaux de filles et de garçons : petits écarts dans les pratiques, grand écart symbolique », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, p. 163-193.

BILLIEZ Jacqueline et ROBILLARD Didier de éd., 2003, « Français : variations, représentations, pratiques », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, Lyon, ENS éditions, p. 35-61.

BILLIEZ Jacqueline et TRIMAILLE Cyril, 2001, « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société*, n° 98, p. 105-127.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 1987, *Le français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier Érudition.
——, 1990, *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, CNRS Éditions.
——, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
BORDAL Guri et LEDEGEN Gudrun, 2009, « La prononciation du français à l'île de la Réunion : évolution des variations et de la norme », *Phonologie, variation et accents du français*, J. Durand, B. Laks et C. Lyche dir., Paris, Hermès Science, Lavoisier, p. 177-205.
BORZEIX Anni et FRAENKEL Béatrice, 2001, *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, « CNRS Communication ».
BOUQUET Simon éd., 2004, *Les genres de la parole*, n° 153 de *Langages*.
BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
BOUTET Josiane dir., 1995, *Paroles au travail*, Paris, Harmattan, « Langage et travail ».
BOYER Henri (éd.), 1997, *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues ?*, Paris, L'Harmattan.
BRANCA-ROSOFF Sonia, 1999, « Types, modes et genres : entre langue et discours », *Langage et société*, n° 87, p. 5-14.
BRONCKART Jean-Paul, 1996, *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
BULOT Thierry et VAN HOOLAND Michèle, 1997, « Représentations du "parler banlieue" à Rouen », *Skholê*, hors-série, p. 121-135.
CAPPEAU Paul, 2001, « Faits de syntaxe et genres à l'oral », *Oral : variabilité et apprentissages*, numéro spécial de *Le français dans le monde*, p. 69-77.
CASTELLOTI Véronique et ROBILLARD Didier de coord., 2001, *Langue et insertion sociale*, n° 98 de *Langage et société*.
CAUBET Dominique, BILLIEZ Jacqueline, BULOT Thierry, LÉGLISE Isabelle et MILLER Catherine éd., 2004, *Parlers jeunes ici et là-bas. Pratiques et représentations*, Paris, L'Harmattan.
CELLIER Pierre, 1985, *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français*, Saint-Denis, Publications de l'Université de la Réunion.
CHAMOREAU Claudine et LÉGLISE Isabelle, 2012, *Dynamics of contact-induced language change*, Berlin, Mouton de Gruyter.
CHARAUDEAU Patrick, 1997, *Le discours d'information médiatique : la construction du miroir social*, Paris, Nathan.
CHAUDENSON Robert, 1985, « Français avancé, "français zéro", créoles », *Actes du XVII^e Congrès de linguistique et philologie romanes*, *Volume 5 : Sociolinguistique des langues romanes*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 165-180.
CHAUDENSON Robert, MOUGEON Raymond et BÉNIAK Édouard, 1993, *Vers une approche panlectale de la variation du français*, Paris, Didier Érudition, Agence de coopération culturelle et technique, « Langues et développement ».
CHESHIRE Jenny, 1987, « Syntactic variation, the linguistic variable, and sociolinguistic theory », *Linguistics*, n° 25, p. 257-282.
COSERIU Eugenio, 1969, *Einführung in die strukturelle Linguistik*, Tübingen, Narr.
DABÈNE Louise et BILLIEZ Jacqueline, 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », *France, pays multilingue. T. II, Pratique des langues en France*, G. Vermès et J. Boutet éd., Paris, L'Harmattan, p. 62-77.
DAMOISEAU Robert, 2003, *Éléments de grammaire comparée français-créole guyanais*, Guyane, Ibis Rouge Éditions.
DEGRAFF Michel, 2005, « Morphology and word order in "creolization" and beyond », *Handbook*

of comparative syntax, R. S. Kayne et G. Cinque éd., Oxford University Press, p. 249-312.
DELAIS-ROUSSARIE Élisabeth et DURAND Jacques éd., 2004, *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et analyses*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
ECKERT Penelope, 1989, « The whole woman : sex and gender differences in variation », *Language Variation and Change*, vol. 1, n° 3, p. 245-267.
FÉRAL Carole de, 2004, « Français et langues en contact chez les jeunes en milieu urbain : vers de nouvelles identités », *Penser la francophonie ; concepts, actions et outils linguistiques*, Actes des premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, Ouagadougou (Burkina Faso), 31 mai-1er juin 2004, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, p. 583-597.
FERGUSON Charles, 1982, « Simplified registers and linguistic theory », *Exceptional language and linguistics*, L. K. Obler et L. Menn éd., New York, Academic Press, p. 49-66.
FRANCARD Michel, 2005, « La description des variétés du français. Aspects théoriques et méthodologiques », *Variétés linguistiques et culturelles*, C. Condéi éd., Craiova : Editura Universitaria, p. 31-37.
FRANCARD Michel, GÉRON Geneviève et WILMET Régine dir., 2000-2001, *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*, n° 26.1-4 et 27.1-2 des *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 novembre 1999.
FRANCARD Michel et LATIN Danièle éd., 1995, *Le régionalisme lexical*, Bruxelles, De Boeck, AUPELF-UREF, « Universités francophones ».
FREI Henry, 1929, *La grammaire des fautes*, Genève, Slatkine.
FREY Claude et LATIN Danièle éd., 1997, *Le corpus lexicographique. Méthodes de constitution et de gestion*, Bruxelles, De Boeck, AUPELF-UREF, « Universités francophones ».
GADET Françoise, 1989, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
—, 1992, *Le français populaire*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? ».
—, 1996, « Niveaux de langue et variation intrinsèque », *Palimpsestes*, n° 10, p. 17-40.
—, 2003, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, « L'essentiel ».
GIDDENS Anthony, 1989, *Sociology*, Cambridge, Polity.
GOFFMAN Erving, 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit.
GOUDAILLIER Jean-Pierre, 2001, *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Paris, Maisonneuve et Larose.
GROUPE AIXOIS DE RECHERCHE EN SYNTAXE, 1977, *Recherches sur le français parlé*, vol. 1, Aix-en-Provence, Université de Provence.
GUEUNIER Nicole, 1998, « Brumes sur la sociolinguistique », *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, J. Billiez dir., Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 175-178.
GUMPERZ John, 1989a, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit, « Le sens commun ».
—, 1989b, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, trad. et présentation de J. Simonin, Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, université de la Réunion.
GUMPERZ John et HYMES Dell, 1964, « The ethnography of communication », *American anthropologist*, vol. LXVI, p. 25.
HABERT Benoît, NAZARENKO Adeline et SALEM André, 1998, *Les linguistiques de corpus*, Paris, Armand Colin.
KLINKENBERG Jean-Marie, 1982, « Les niveaux de langue et le filtre du "bon usage" », *Le français moderne*, n° 50, p. 52-61.

LABOV William, 1966, *The social stratification of English in New York City*, Washington, Centre for Applied Linguistics.
——, 1972, *Sociolinguistic patterns*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press ; trad. fr. LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
——, 1978, *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit.
——, 1992, « La transmission des changements linguistiques », *Langages*, n° 108, p. 16-33.
——, 1994, *Principles of linguistic change. I, Internal factors*, Oxford, Basil Blackwell.
——, 2001, *Principles of linguistic change. II, Social factors*, Oxford, Basil Blackwell.
LAFAGE Suzanne, 1975, *Dictionnaire des particularités lexicales du français au Togo et au Dahomey*, université d'Abidjan, Institut de linguistique appliquée.
——, 1986, *Premier inventaire des particularités lexicales du français en Haute-Volta (enquête 1977-1980)*, INALF-CNRS, URL 1, Paris, Didier Érudition, « Bulletin de l'Observatoire du français contemporain en Afrique noire ».
——, 2000, en collab. avec BOUCHER Karine, *Le lexique français du Gabon : entre tradition et modernité*, n° 14 de *Le français en Afrique*.
——, 2002, *Le lexique français de Côte-d'Ivoire. Appropriation et créativité*, n° 16-17 de *Le français en Afrique*.
LAFAGE Suzanne *et al.*, 1983, *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Québec, ACCT, AUPELF.
LAMBRECHT Knud et LEMOINE Kevin, 1996, « Vers une grammaire des compléments zéro en français parlé », *Travaux linguistiques du CERLICO*, n° 9, p. 279-309.
LARJAVAARA Meri, 2000, *Présence ou absence de l'objet. Limites du possible en français contemporain*, thèse de doctorat, lettres, Université de Helsinki.
LATIN Danièle, QUEFFÉLEC Ambroise et TABI-MANGA Jean éd., 1993, *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies*, Montrouge, Paris, Libbey Eurotext, AUPELF-UREF.
LEDEGEN Gudrun, 2002, « Analyse de programmes médiatiques "jeunes" », *Rapport de recherche DGLFLF, Les pratiques langagières des jeunes Réunionnais entre pairs*.
——, 2004, « "Le *parlage* des jeunes" à la Réunion : bilan et perspectives », *Les parlers jeunes. Pratiques urbaines et sociales*, T. Bulot dir., n° 9 des *Cahiers de sociolinguistique*, p. 9-40.
——, 2007a, « L'interrogative indirecte *in situ* à la Réunion : elle connaît elle veut quoi », *Le français parlé du XXIe siècle : normes et variations géographiques et sociales*, Paris, L'Harmattan, p. 177-200.
——, 2007b, « Inventaire des particularités morpho-syntaxiques du français régional de la Réunion : interférences, "régionalismes grammaticaux" ou français "ordinaire" tout court ? », *Le français en Afrique*, n° 22, p. 319-330.
LEDEGEN Gudrun et LÉGLISE Isabelle, 2007, « Variations syntaxiques dans le français parlé par des adolescents en Guyane et à la Réunion », *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, P. Lambert, A. Millet, M. Rispail et C. Trimaille éd., Paris, L'Harmattan, p. 95-106.
LÉGLISE Isabelle, 2004a, « Diversité des formes d'oral et rapport au langage chez les travailleurs sociaux : l'exemple des médiateurs urbains », *Pratiques, langues et discours dans le travail social*, I. Léglise coord., Paris, L'Harmattan, p. 29-52.
——, 2004b, « Les médiateurs de rue face aux "parlers jeunes", des exemples de "parlers jeunes" », *Parlers jeunes ici et là-bas, Pratiques et Représentations*, D. Caubet, J. Billiez, T. Bulot, I. Léglise, C. Miller éd., Paris, L'Harmattan, p. 221-246.

—, 2012, « Variations autour du verbe et de ses pronoms objet en français parlé en Guyane : rôle du contact de langues et de la variation intrasystémique », *Changement linguistique et langues en contact*, C. Chamoreau et L. Goury coord., Paris, CNRS Éditions, p. 203-230.
LÉGLISE Isabelle et CHAMOREAU Claudine éd., 2012, *The interplay of variation and change in contact settings*, Amsterdam, John Benjamins.
LODGE Anthony, 1997, *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris, Fayard.
MATRAS Yaron, 2008, « The borrowability of structural categories », *Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective*, Y. Matras et J. Sakel, Berlin, Mouton, p. 31-73.
MEYERHOFF Miriam et NAGY Naomi, 2008, *Social lives in language. Sociolinguistics and multilingual speech communities*, Amsterdam, John Benjamins.
MILROY James, 2001, « Language ideologies and the consequences of standardization », *Journal of sociolinguistics*, n° 5/4, p. 530-555.
MILROY James et MILROY Lesley, 1978, « Belfast : change and variation in an urban vernacular », *Sociolinguistic patterns in British English*, P. Trudgill éd., Londres, Arnold, p. 19-36.
MOIRAND Sophie, 2007, *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris, Presses universitaires de France.
MUFWENE Salikoko, 1998, « What research on Creole genesis can contribute to historical linguistics », *Historical linguistics 1997*, M. S. Schmid, J. R. Austin, D. Stein éd., Amsterdam, John Benjamins, p. 315-338.
NICOLAÏ Robert, 2007, « Le contact des langues : point aveugle du "linguistique" », *Journal of language contact*, p. 1-21. En ligne : www.jlc-journal.org (18 juillet 2012).
PATILLON Michel, 1990, *Éléments de rhétorique classique*, Paris, Nathan.
POIRIER Claude, 1995, « Les variantes topolectales du lexique français. Propositions de classement à partir d'exemples québécois », *Le régionalisme lexical*, M. Francard et D. Latin éd., Louvain-la-Neuve, AUPELF-UREF-Universités francophones, « Actualités scientifiques », p. 13-56.
—, 2000, « Le français de référence et la lexicographie différentielle », *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*, M. Francard, G. Géron et R. Wilmet dir., n° 26.1-4 des *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 novembre 1999, p. 130-155.
QUEFFÉLEC Ambroise, 1978, *Dictionnaire des particularités lexicales du français au Niger*, Dakar, CLAD.
—, 1982, *Inventaire des particularités lexicales du français au Mali*, Nice, AELIA-INALF (CNRS).
—, 1983, *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Québec, AUPELF-ACCT.
—, 1990, *Le français au Congo*, Aix-en-Provence, AELIA-INALF (CNRS), université de Provence.
—, 1997, *Le français en Centrafrique. Lexique et société*, Vanves, AUPELF, Hachette, EDICEF.
—, 2007, « Les parlers mixtes en Afrique francophone subsaharienne », *Le français en Afrique*, n° 22, p. 277-291.
—, 2008, « Le camfranglais, un parler jeune en évolution : du résolecte au véhiculaire urbain », *Les parlers jeunes. Terrains et normes diversifiés*, G. Ledegen éd., Paris, L'Harmattan, p. 93-118.
ROBRIEUX Jean-Jacques, 1993, *Éléments de rhétorique et d'argumentation*, Paris, Dunod.
TANNEN Deborah, 1991, *You Just Don't Understand : Women and Men in Conversation*, Londres, Virago.
TANNEN Deborah éd., 1993, *Gender and Conversational Interaction*, New York, Oxford University Press.

THIBAULT Pierrette et VINCENT Diane, 1990, *Un corpus de français parlé. Montréal, 84 : historique, méthodes et perspectives de recherche*, Québec, Presses de l'université Laval.

THOMASON Sarah, 2001, *Language contact. An introduction*, Washington, Georgetown University Press.

THOMASON Sarah et KAUFMAN Terence, 1988, *Language contact, creolization and genetic linguistics*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

TRIMAILLE Cyril, 2004, « Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, n°9, p. 99-132.

WALTER Henriette, 1988, *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont.

WEINREICH Uriel, 1953, *Languages in contact. Findings and problems*, La Haye, Mouton.

WEINREICH Uriel, LABOV William et HERZOG Marvin, 1968, « Empirical foundations for a theory of language change », *Directions for historical linguistics*, W. P. Lehmann et Y. Malkiel éd., Austin, University of Texas Press, p. 95-188.

WINFORD Donald, 2003, *An introduction to contact linguistics*, Oxford, Basil Blackwell.

POSTFACE

Les sociolinguistiques du contact : typologie et contacts de langues

JACKY SIMONIN

L'élaboration du présent ouvrage, rappelons-le, s'inscrit dans le cadre de la fédération TUL du CNRS (FR 2559) : « Typologie & universaux du langage. Théories, données et modèles ». Celle-ci a apporté son concours logistique et son appui scientifique en soutenant l'un de ses programmes de recherche : « Langues en contact ».[1]

C'est donc à la lumière des questions de typologie et d'universaux, liées aux situations de contact de langues, que s'est défini pas à pas le contour de cette entreprise composée de quinze entrées. Pourquoi ne pas avoir opté pour une seizième entrée ? Il a semblé à Sylvie Wharton et à moi-même que le regard typologique vient en surplomb des différentes facettes que les contributeurs ont ici explorées. En témoignent les nombreux échanges, riches et animés, qui ont occupé, pendant plusieurs années, participants au programme, chercheurs invités et contributeurs directs au dictionnaire. Ce long travail coopératif a permis de montrer la pertinence de prendre en charge, dans les études concernant les langues en contact, des explications multifactorielles, alliant motivations internes et externes qui interagissent, qui sont complémentaires, et qui ont pour résultat l'évolution linguistique. Il a permis également de soulever deux questions qui me semblent stratégiques, car elles signent les limites ou les difficultés lorsque l'on tente d'articuler facteurs internes et facteurs externes dans le cas des langues en contact. En effet, il n'est pas aisé de discerner les deux types de motivations, internes et externes. C'est une opération qui se révèle très délicate à la fois quant aux constructions et aux données linguistiques, et quant aux rôles joués par les unes et les autres : déclencheur, catalyseur, diffuseur, accélérateur, etc. Par ailleurs, si l'on peut établir la frontière structurale

1. Commencé dès 2002, ce programme s'est achevé fin 2009.

entre les langues en présence sur des critères linguistiques, il est difficile de cerner leur frontière dans le discours si celui-ci est saisi dans le jeu même des échanges langagiers ordinaires.

De ce fait, il est apparu que le discours, les discours mixtes, se révèlent un lieu privilégié pour interroger les bornages possibles entre deux langues. Visant une typologie sociolinguistique des *situations de langues en contact*, le présent ouvrage recense des travaux ayant trait aux processus linguistiques propres aux contacts (*code-switching*, mélanges, interférence… emprunt) tout en procédant à un inventaire critique de la terminologie savante et ordinaire dans le domaine du contact de langues, à une analyse critique de modèles de description de situations de contact. C'est sur ce dernier point que je vais m'attarder quelque peu.

Modèles sociolinguistiques des situations de langues en contact et typologie

La littérature du domaine fait preuve d'un foisonnement de modèles. Ils s'inscrivent dans la tradition inaugurée par Weinreich, Haugen, Gumperz, Fishman, Ferguson et bien d'autres ; le propos étant de déterminer dans quelle mesure les relations entre des faits linguistiques de contact assurent des fonctions sociales. L'on doit à Mackey (1968) d'avoir fourni une grille fonctionnelle qui apparaît encore aujourd'hui comme l'une des plus riches. Il construit une typologie qui par bien des aspects ouvre sur les modèles que Clyne présente plus récemment (Clyne, 2003, p. 47-69). Ce dernier propose une revue critique détaillée des modèles. Il n'en dénombre pas moins de sept. Un simple aperçu indique que l'on peut ranger la plupart de ces modèles en trois catégories, au moins partiellement discriminantes : les modèles taxinomiques ; les modèles évolutifs ; les modèles mentalistes / cognitivistes.

Les modèles taxinomiques

Nombre des modèles taxinomiques se caractérisent par l'élaboration de listes ouvertes de critères, qui tentent de faire le partage entre les critères sociolinguistiques / linguistiques relevant du social, du culturel et ceux qui sont propres au linguistique. Certains tentent d'articuler les changements sociaux macrostructuraux et le changement linguistique. De tels modèles montrent leur impossibilité de fixer une liste stable et fermée, car les critères dépendent du contexte qui varie, qui évolue. S'ils ont le mérite descriptif de produire des données de terrain, de riches monographies, et de dégager des traits typiques, ces modèles rencontrent une difficulté intrinsèque pour engager une comparaison qui est à la base du travail typologique.

Les modèles évolutifs

Mentionnons deux exemples de modèle évolutif, celui « hétérogène » forgé par Michael Clyne (2006) et celui « prédictif » élaboré par Joshua Fishman (1991).[2] Qualifiant, selon ses termes, son modèle d'« éclectique », Clyne convoque plusieurs disciplines, « linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique ». Il détermine quatre fonctions sociales principales qu'assure le langage (le vecteur de la communication humaine, qu'il place en premier, s'avère le plus important ; un moyen d'identification et d'auto-identification, d'expression des relations sociales ; un vecteur du développement cognitif et conceptuel, et un instrument d'action). De là, il identifie huit traits sociolinguistiques qui peuvent intervenir dans le cas d'une situation de contact de langues d'immigration en Australie, son terrain d'observation. Enfin, il s'appuie sur un modèle évolutif en liant phases de développement macrosociolinguistique et périodisations sociétales.[3]

Manifestant son intérêt pour les langues en danger et les phénomènes d'attrition, Fishman (2001) propose une combinatoire de facteurs tout aussi hétérogènes que toute autre taxinomie, mesurables et quantifiables, mais dont la finalité est de se présenter prédictive. Auparavant, Fishman (1991) avait élaboré un modèle scalaire en huit degrés. Ce sont des étapes qui marquent la succession des ruptures, auparavant intergénérationnelles, à mesure que s'atténue le processus de transmission sociolinguistique d'une génération à l'autre en situation de contact, et pouvant aboutir à la disparition de la langue parlée au sein du groupe concerné, migrant ou non, en tout cas minoritaire. Mais, précise-t-il, cette évolution peut s'inverser, si une action collective et sociopolitique en marque la volonté et s'en donne les moyens. L'exemple de la Catalogne dans l'Espagne contemporaine illustre bien ce

2. D'autres modèles sont en présence dont la finalité, comme nous allons le voir ci-dessous est d'identifier les facteurs linguistiques / sociaux de prédiction des changements induits par le contact. Mentionnons ici le modèle évolutif ternaire de Peter Auer (1998) qui propose un modèle d'évolution de situations de contact allant en trois phases successives du « code-switching », au « mixing » puis au « fused lects », et formant un continuum (*CS* < *LM* < *FL*).
3. Clyne décrit la situation migrante d'Australie, en s'appuyant sur divers travaux issus des sciences sociales (notamment Neustupny, 1978), qui proposent de périodiser l'histoire moderne en trois grandes périodes. À partir du XVIII[e] siècle occidental, puis lors de la première révolution industrielle du XIX[e], est apparue dans les pays occidentaux la nécessité de se doter d'une langue nationale, autonomisée des autres langues, adéquate à l'économie, la culture et à l'unité nationale. Les États ont élaboré une variété standard nouvelle, installant une hiérarchisation sociolinguistique, tout en refusant à des fins politiques de prendre en compte la variation. À cette première modernité, succède la modernité se caractérisant par le développement de langues standard stables nationales. Depuis les années 1960, qui ouvrent la modernité tardive (postmodernité), on assiste à une relative prise en compte de la variation, à l'affaiblissement des normes, à une sensibilité aux rapports de genre / sexe, de générations, aux frontières ethnocommunautaires. Enfin, se manifestent des tendances à la déstandardisation.

cas d'inversion (« reversing language shift », Fishman, 1991) du catalan, longtemps dominé dans ses relations diglossiques avec le castillan espagnol.

La question des universaux

Au-delà des limites des modèles taxinomiques, comme des tentatives d'unifier le tout dans un cadre théorique cohérent (voir ci-dessous, « Le débat... »), les approches à orientation tant interne qu'externe se voient confrontées à la question des universaux. Une manière d'introduire cette question est de laisser s'exprimer à ce sujet Evans et Levinson (2009), qui, partant du point de vue évolutionniste de la biologie, de la génétique des populations, procèdent à une revue critique du concept d'universaux du langage. Tenants du « co-évolutionnisme », ils considèrent le langage comme un hybride « bioculturel », résultant d'une co-évolution intensive dans l'ordre du culturel et du génétique.

> La diversité du langage est du point de vue biologique sa propriété la plus remarquable – il n'existe aucun autre animal dont le système de communication varie à la fois sur la forme et le contenu. Cela suppose une extraordinaire plasticité et de puissantes capacités d'apprentissage pouvant traiter de la variation à chaque niveau du système linguistique.[4]

La typologie linguistique qui couvre un nombre impressionnant de langues les plus diverses[5] représente, selon eux, le champ qui produit les avancées les plus significatives en matière d'universaux, tout en rencontrant de sérieuses difficultés pour aboutir à des généralisations. Les données mises au jour par l'entreprise typologique montrent une diversité de langues, dont les structures sont éloignées des langues indo-européennes, socle à l'aune duquel s'est construit historiquement tout l'édifice linguistique. Ils notent ainsi :

> Il existe ainsi des langues sans adverbes, des langues sans adjectifs, et peut-être même des langues qui ne font pas la distinction, jugée basique, entre le nom et le verbe. Sur un autre aspect, nous savons maintenant qu'il y a d'autres types de classes de mots – les idéophones, les mots positionnels et les coverbes – qui ne sont pas familiers aux langues indo-européennes.[6]

4. « The diversity of language is, from a biological point of view, its most remarkable property – there is no other animal whose communication system varies both in form and content. It presupposes an extraordinary plasticity and powerful learning abilities able to cope with variation at every level of the language system. » (Evans et Levinson, 2009, p. 42)
5. À titre d'exemples, les langues considérées par le programme fédératif du CNRS (FR 2559) ont représenté un vaste empan. Les situations des plus diversifiées se répartissent sur plusieurs continents : l'Afrique (langue berbère et santiagais, familles Niger-Congo, afro-asiatique, nilo-saharien et khoesan), l'océan Indien (le réunionnais), l'Amérique (langues de Mésoamérique, coexistence de langues amérindiennes, européennes et créoles en Guyane française), l'Europe (langues indoeuropénnes, dont plus particulièrement l'aire balkanique), l'Océanie (langues d'Océanie).
6. « There are thus languages without adverbs, languages without adjectives, and perhaps even lan-

Une telle variabilité des catégorisations et des classifications repérées par la linguistique descriptive et comparative, motive la remise en cause radicale des théories linguistiques, notamment génératives, comme la position innéiste de la grammaire universelle (GU) proposée par Chomsky et les « modèles syntacticocentristes » qui la caractérisent. Tout indique, par exemple, que les structures syntaxiques hiérarchiques fondées sur la récursivité ne sont pas de nature universelle : « Chomsky a constamment soutenu que cette récursion dans la structure des constituants est un ingrédient magique propre au langage et qui lui donne sa puissance d'expressivité ». Là encore, les données de terrains explorés mettent en avant des langues où prédominent des structures syntaxiques à état fini. Ce qui leur fait conclure que « la récursion est alors une capacité que les langues peuvent exhiber et non un trait universellement présent ».[7]

Au fond, c'est des liens entre langage et cognition qu'il est question. Si cette question s'éloigne en apparence de nos préoccupations sociolinguistiques, l'intérêt de points de vue tels que les développent Evans et Levinson est sans doute à trouver dans une critique partagée des formalismes qui ont cours dans les sciences du langage lorsqu'ils aboutissent à des théories, telle la GU, « [...] empiriquement fausse, infalsifiable et qui conduit à une impasse dans la mesure où ces théories réfèrent plus à des tendances qu'à de stricts universaux ».[8] L'activité cognitive en tant que « faculté de langage » consiste non pas en une « boîte à outils prête à l'emploi » mais en une machinerie, c'est-à-dire « une machine-outil capable de fabriquer des outils spécifiques pour des tâches spécifiques... Plus grande est la variété des outils ainsi façonnés, plus puissants sont les mécanismes sous-jacents qu'on peut obtenir ».[9] Car le sens social de tout message gît avant tout au niveau sémantico-pragmatique, non dans la syntaxe.

> C'est parce que l'inférence pragmatique peut supporter des interprétations enchâssées de clauses non enchâssées que les langues différent souvent en fonction de ce que permettent les enchaînements syntaxiques.[10]

---

guages without a basic noun-verb distinction. In the other direction, we now know that there are other types of major word-class – ideophones, positionals and coverbs – that are unfamiliar to Indo-European languages. » (Evans et Levinson, 2009, p. 13).

7. « Chomsky has consistently held that this recursion in constituent structure is the magic ingredient in language, which gives it its expressive power. » (*Ibid.*, p. 31) « Recursion, then, is a capacity languages may exhibit, not a universally present feature ». (*Ibid.*, p. 31)
8. « [...] empirically false, unfalsifiable or misleading in that they refer to tendencies rather than strict universals. » (*Ibid.*, p. 2).
9. « [...] a tool machine capable of manufacturing special tools for special jobs... The wider the variety of tools that can be made, the more powerful the underlying mechanisms have to be. » (*Ibid.*, p. 45).
10. « The "embedding" is in the discourse understanding – the semantics and the pragmatics, not the syntax. It is because pragmatic inference can deliver embedded understandings of non-embedded clauses that languages often differ in what syntactic embeddings they allow. » (*Ibid.*, p. 35).

Le débat autour des modèles mentalistes/cognitivistes

Les travaux et les propositions théoriques de Carol Myers-Scotton sont emblématiques d'une conception mentaliste et intrapsychique du langage. Notons que si dès le départ de son enquête sur des « évidences africaines » (Myers-Scotton , 1993), le modèle matriciel et de marquage d'une langue source s'imposant sur une langue réceptrice est présent (*matrix language frame* : *MLF*), c'est progressivement que Myers-Scotton a élaboré son cadre d'analyse, optant pour les maximes gricéennes, voyant dans les locuteurs des comportements rationnels, intentionnels, soumis à des droits et obligation (*rights and obligations* : *RO*) tout en se référant à la grammaire universelle (*UG*) dans sa version minimaliste, et qui s'inspire aujourd'hui du modèle psycholinguistique lexicaliste de production (Myers-Scotton , 2002, 2008). Conçu principalement avec Jake (Myers-Scotton , Jake, 2000), le modèle « 4M » se réfère pour partie à Levelt (1989). Le positionnement de Myers-Scotton constitue une *pierre angulaire* dans la mesure où il suscite deux grands types de controverses.

D'une part, le cadre abstrait d'analyse qu'elle élabore se voit critiqué par les représentants de la sociolinguistique variationniste qui développent leur analyse dans le cadre de la grammaire générative, mais en les centrant sur les structures syntaxiques et selon une perspective quantitativiste (Poplack, 1988 ; Sankoff, 2001). Critique qui rejoint celle qui affirme la prééminence des facteurs internes sur les facteurs sociaux dans les changements induits liés au contact de langues. C'est la position que soutiennent par exemple Thomason et Kaufman (1998), réaffirmée chaque fois que le débat porte sur « l'importance relative des prédicteurs sociaux et des prédicteurs linguistiques dans les situations de contact linguistique » en montrant qu'« il y a toujours une bonne raison pour considérer que les facteurs sociaux sont des facteurs aussi bien primaires que secondaires dans la prédiction du changement induit par le contact, et qu'il reste toujours avéré que personne n'a pour l'instant réussi à proposer des contraintes linguistiques absolues sur le changement induit par le contact ».[11]

Ajoutons, parmi d'autres, le point de vue de Winford (2007). Tout en partageant le même univers de pensée, il conteste la pertinence du modèle au regard de certaines situations de contact de langues. C'est le cas des langues bilingues mixtes (*BML*), ainsi du michif, du media lengua ou des « indegenized varieties », tel l'anglais hiberno ou singapourien (Matras et Bakker, 2003). Il est vrai que Winford se préoccupe – il n'est pas le seul ! – des problèmes de définition que pose le manque d'unification des classifications et des terminologies liées dans le domaine des contacts de

11. « [...] the relative importance of social and linguistic predictors in language contact situations [...]. There is still a good reason to view social factors as primary factors as secondary in predicting contact-induced change, and that it is still true that no one has successfully proposed absolute linguistic constraints on contact-induced change. » (Thomason, 2008, p. 42)

langues (Winford, 2005). C'est pourquoi il est conduit à soutenir la tentative d'unification engagée par Van Coetsem (1988, 2000). Pour décrire les relations de dominance entre langue source (*SL*) et langue réceptrice (*RL*), celui-ci propose de s'en tenir à deux mécanismes de transfert, l'emprunt et l'imposition, et de distinguer agentivité et agents :

> La direction du transfert des traits linguistiques se fait toujours d'une langue source vers une langue réceptrice (*RL*), et l'agent du transfert peut être soit la langue source soit la langue réceptrice du locuteur. Dans le premier cas, nous avons un emprunt (l'agentivité *RL*), dans le second une imposition (agentivité *SL*). Tout aussi hautement pertinente que la distinction entre emprunt et imposition est la notion de dominance linguistique [...] Quand nous parlons ici de dominance, nous nous référons à la dominance linguistique, c'est-à-dire au fait que le locuteur montre une meilleure maîtrise de l'une des langues en contact. Et ceci doit être distingué de la dominance sociale, qui renvoie au statut politique ou social de l'une des langues. La langue socialement dominante peut ou non être la langue linguistiquement dominante du locuteur.[12]

Un second type de controverse, d'autre part, provient de la sociolinguistique interactionnelle, orientée selon une perspective sociocritique (voir Williams, 1992 ; Heller, 2000, 2007a, 2007b ; Heller, Pujolar, 2009). C'est la conception même du langage qui fait débat. Le structuro-fonctionnalisme[13] et les diverses versions générativistes, la recherche d'une grammaire universelle ainsi que la quête d'universaux, soit la mouvance dans laquelle œuvre Myers-Scotton, lui font abandonner le traitement des données ethnographiques. Au point que Meeuwis et Blommaert (1994) considèrent que le modèle de marquage mis en avant par Myers – Scotton se traduit par une situation de contact « sans société ». Jugeant qu'une telle conception aboutit à une impasse, Heller adopte une vue sociopolitique alternative du langage qu'elle définit

> [...] comme un ensemble de ressources qui circulent de manière inégale au sein des réseaux sociaux et des espaces discursifs, et dont la signification et la valeur sont socialement construites sous des conditions historiques spécifiques par les contraintes que

12. « The direction of transfer of linguistic features is always from the source language to the RL, and the agent of transfer can be either the recipient language or the source language speaker. In the former case, we have borrowing (RL agentivity), in the latter, imposition (SL agentivity). Also highly relevant to the distinction between borrowing and imposition is the notion of language dominance [...] When we speak of dominance here, we are referring to linguistic dominance, that is, the fact that the speaker is more proficient in one of the languages in contact. This must be distinguished from social dominance, which refers to the political or social status of one of the languages. The socially dominant language may or may not be the linguistically dominant language of the speaker. » (Winford, 2007, p. 26)
13. « The structural-functional paradigm remained resolutely committed to a paradigm in which languages are understood as whole, bounded system, associated moreover with whole bounded communities. » (Heller, 2007b, p. 11)

représentent les processus de l'organisation sociale. Cela signifie que les hiérarchies ne sont pas intrinsèquement linguistiques mais sociales et politiques.[14]

Aussi sommes-nous bien en présence de deux orientations, de deux problématiques qui sous-tendent le travail typologique lié aux situations de langues en contact, et plus largement la théorie linguistique, et plus largement encore la théorie du social. C'est pourquoi remonter en un amont typologique peut contribuer à éclairer les enjeux de connaissance qui sont à la base de l'entreprise typologique.

L'amont typologique : positionnements épistémologiques

Dans l'arrière-plan épistémologique, l'on sait que deux épistémologies traversent les sciences sociales : le positivisme et la phénoménologie. Les tenants de l'un ou l'autre s'affrontent depuis le début de la science moderne.

Ces deux épistémologies se sont incarnées en sociolinguistique en deux grands paradigmes : l'interactionnisme et le structuro-fonctionnalisme. Les sociolinguistiques interactionnelles se focalisent sur les pratiques langagières en tant que pratiques sociales, et tentent de décrire le langage, le discours en interaction. Le paradigme structuro-fonctionnaliste, élaboré en son temps en sociologie par Durkheim puis Parsons, s'est traduit en sciences du langage par les linguistiques post-saussuriennes, structurales, génératives / transformationnelles. Des linguistiques formalistes qui se caractérisent par l'invention toujours renouvelée de modèles, auxquelles il faut adjoindre les sociolinguistiques variationnistes promues par Labov et visant à quantifier les fréquences d'emploi de variables sociolinguistiques au sein des communautés linguistiques (Simonin, 2010).

L'épistémologie positiviste tient ainsi le réel pour un réel en soi, un donné dont on peut découvrir les structures. La perspective objectiviste consiste en une double coupure, celle de l'acteur et des structures, celle du sujet observant et de l'objet (acteur ou phénomène). Les données « nomothétiques » qui en sont issues relèvent d'une logique de connaissance du monde physique. Une logique qui s'écrit sous le régime de la vérité, selon une rhétorique propre à la formalisation, à la schématisation, à la mathématisation. Le principe est d'abstraire, de décontextualiser les faits concernés. Les opérations procèdent d'une métrique qui produit des faits linguistiques structurels, stables, quantifiables, univoques. On peut les mesurer, les transmettre, les comparer. Ce travail « hors-sol », c'est la logique du *modèle.* Ou plus exactement *des* modèles, car tout dépend de la métrique choisie. Or, en théorie, les

14. « [...] as a set of resources which circulate in unequal ways in social networks and discursive spaces, and whose meaning and value are socially constructed within the constraints of social organization processes, under specific historical conditions. It argues that hierarchies are not inherently linguistic, but social and political. » (*Ibid.*, p. 2)

modèles sont infalsifiables. Dans ce type d'entreprise, l'option méthodologique qui domine repose sur la distinction entre variables dépendantes et variables indépendantes. Leur interprétation est placée sous le régime de la causalité linéaire, « telle cause produit tel effet ». C'est ce qu'on appelle le positivisme méthodologique.

L'autre épistémologie, phénoménologique, part de l'acteur, de l'*agency*, et pose la question : comment l'activité humaine perçoit et construit le réel ? Est conservée dans le même geste l'interaction entre sujet et objet. On s'intéresse aux processus. Partant de l'acteur, en interaction avec les structures, la perspective phénoménologique considère que la connaissance obtenue, y compris l'explication, l'interprétation des représentations et des pratiques, résulte du processus même de l'observation. Les données « idéographiques » qui sont ainsi construites exigent donc, à l'inverse du positivisme, de conserver leur contexte d'apparition et leur processus d'évolution, leur « traçabilité », leur trajectoire. Ces données, on ne peut les produire que par les méthodes ethnographiques composées de monographies, on ne peut les transmettre que sous forme de *récit*. D'où la difficulté et bien souvent (presque toujours ?) le renoncement à intégrer ces informations ethnographiques dans une perspective comparative à visée typologique.

Demeure un problème saillant. On ne sait guère encore comment articuler les deux catégories de données, d'une part les données de structures qui appartiennent aux systèmes linguistiques et d'autre part les données ethnographiques qui ont trait aux comportements, aux pratiques langagières et aux perceptions que manifestent individus et groupes dans leur rapport social et symbolique aux langues. Le débat porte plus largement sur les rapports entre niveau « macro » et niveau « micro », entre structures sociales et situations d'action. Aussi, la question du contexte reste une question vive.

L'attention grandissante aux phénomènes multidimensionnels de contact de langues et de variation, telle que le présent ouvrage la laisse percevoir, est un signe encourageant pour questionner théories, méthodes et données de terrain.

Et ouvrir une voie sociolinguistique à l'entreprise typologique.

Références

AUER Peter, 1998, « From code-switching, via language mixing to fused lects : towards a dynamic typology of bilingual speech », *Interaction and linguistic structures*, n° 6, p. 1-28.

CLYNE, Michael, 2003, *Dynamics of language contact*, Cambridge University Press.

——, 2006, « Some exploratory comments relating sociolinguistic typology to language shift », *Studies in Contact Linguistics : Essays in Honor of Glenn G. Gilbert*, L. Thornburg, J. M. Fuller éd., Berne, Peter Lang, 2006, p. 207-230.

EVANS Nicholas et LEVINSON Stephen, 2009, « The myth of language universals : language diversity and its importance for cognitive science », *Behavioral and brain sciences*, n° 32, p. 429-492.

FISHMAN Joshua, 1991, *Reversing language shift*, Clevedon, Multilingual Matters.

FISHMAN Joshua éd., 2001, *Can threatened language be saved ?*, Clevedon, Multilingual Matters.

HELLER Monica, 2000, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
——, 2007, « Bilinguism as ideology and practice », *Bilingualism : a social approach*, M. Heller éd., Londres, Palgrave Macmillan, « Advances in linguistics », p. 1-22.
HELLER Monica éd., 2007, *Bilingualism : a social approach*, Londres, Palgrave Macmillan, « Advances in linguistics ».
HELLER Monica et PUJOLAR Joan, 2009, « The political economy of texts. A case study in the structuration of tourism », *Sociolingistic studies*, n° 3(2), p. 177-201.
LEVELT, Willem, 1989, *Speaking : from intention to articulation*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
MACKEY William, 1968, « The description of bilingualism », *Readings in the sociology of language*, J. Fishman éd., La Haye, Mouton, p. 554-584.
MATRAS Yaron et BAKKER Peter éd., 2003, *The mixed language debate : theoretical and empirical advances*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
MEEUWIS Michael et BLOMMAERT Jan, 1994, « The "markedness model" and the absence of society : remarks on code-switching », *Multilingua*, n° 13-14, p. 387-423.
MYERS-SCOTTON Carol, 2002, *Contact linguistics : bilingual encounters and grammatical outcomes*, Oxford, Oxford University Press.
——, 2008, « Language contact : why outsider system morphemes resist transfer », *Journal of language contact – Thema II*, p. 21-41. En ligne : http://www.jlc-journal.org/ (18 juillet 2012).
MYERS-SCOTTON Carol éd., 1993, *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*, Oxford, Oxford University Press.
MYERS-SCOTTON Carol et JAKE Janice, 2000, « Four types of morpheme : evidence from aphasia, codeswitching, and second language acquisition », *Linguistics*, n° 38-6, p. 1053-1100.
NEUSTUPNY Jiri V., 1978, *Post-structural approaches of language*, Tokyo University Press.
POPLACK Shana, 1988, « Contrasting patterns of code switching in two communities », *Code switching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*, M. Heller éd., Berlin, Mouton de Gruyter, p. 215-244.
SANKOFF Gilliam, 2001, « Linguistic outcomes of language contact », *The handbook of language variation and change*, J. K. Chambers, P. Trudgill, N. Schilling-Estes éd., Oxford, Basil Blackwell, p. 638-668.
SIMONIN Jacky, 2010, « Diasporisations langagières : nouveau (?) défi sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 36/1, T. Bulot, P. Lamarre éd., p. 15-38.
THOMASON Sarah, 2008, « Social and linguistic factors as predictors of contact-induced change », *Journal of language contact – Thema II*, p. 42-56. En ligne : http://www.jlc-journal.org/ (18 juillet 2012).
THOMASON Sarah et KAUFMAN Terence, 1988, *Language contact, creolization, and genetic linguistics*, Berkerley, Los Angeles, University of California Press.
VAN COETSEM Frans, 1988, *Loan phonology and the two transfer types in language contact*, Dordrecht, Foris.
——, 2000, *A general and unified theory of the transmission process in language contact*, Heidelberg, Universitätsverlag, C. Winter.
WINFORD Donald, 2005, « Contact-induced changes : classification and processes », *Diachronica*, n° 22(2), p. 373-427.
——, 2007, « Some issues in the study of language contact », *Journal of language contact – Thema I*, p. 22-39. En ligne : http://www.jlc-journal.org/ (18 juillet 2012).
WILLIAMS Glyn, 1992, *Sociolinguistics : a sociological critique*, Londres, Routledge.

INDEX

Accent — 9, 11, 32, 75, 78, 80-82, 86, 124, 187, 190, 193, 197, 271, 274, 289, 294, 305, 313, 318, 322, 329, 380, 397, 409, 414
Acquisition — 11, 17, 19-36, 38-41, 44, 46, 48, 58, 67, 69, 88, 119, 156, 162, 163, 167-170, 172-179, 189, 190, 192, 194, 196, 207, 216, 221, 226, 242, 259, 263, 320, 352, 399, 406, 407, 428
Acrolecte — 127-130, 134, 135, 159, 353, 360
Aire linguistique — 253, 265, 268, 269, 272
Alloglotte — 75, 81, 147, 154, 357
Alternance codique — 43-49, 51-53, 55-57, 64, 65, 80, 113, 159, 160, 233, 246, 249-252, 263, 285, 294, 327
Aménagement linguistique — 15, 71, 99, 102, 105, 107, 109, 114, 236, 238
Analyse contrastive — 179
Ancrage — 26, 27, 185, 298, 324, 325, 326, 361, 369, 387
Apprentissage — 20, 26-29, 32-35, 39, 40, 49, 58, 67, 76-78, 80, 83, 85, 89-93, 119, 156, 163, 168, 170, 179, 180, 182, 184-186, 188, 189, 191, 192, 194-196, 198, 200, 202, 203, 205, 209, 210, 212-221, 240, 246-249, 261, 304, 309, 314, 352, 372, 373, 379, 391, 392, 399, 406, 407, 414, 422
Approche plurielle — 90, 180, 185-187, 197, 198, 200, 202, 207, 211, 214, 215
Attitude — 50, 66, 74, 82, 83, 89, 110, 111, 117, 120, 122, 132, 197, 198, 200, 209, 226, 229, 233, 234, 238, 239, 259, 335, 375-377, 381-383, 385, 387, 394, 395, 412
Basilecte — 124, 127-131, 134, 135, 353, 360
Biculturalisme — 85, 87, 88, 92
Bilinguisme — 16, 17, 20, 31, 32, 38-41, 43, 45, 56, 57, 67, 71-75, 77-85, 88, 89, 91-93, 105, 183, 191, 205, 218, 221, 223, 226-228, 232, 233, 236, 237, 243-245, 248, 263, 289, 305, 308, 309, 312, 352, 377, 383, 395
Biographie — 31, 73, 299, 305, 309, 312
Bioprogramme — 162, 163, 174
Catégorisation — 95-99, 101-104, 106, 107, 109, 110, 113, 115-118, 120-122, 131, 190, 263, 270, 271, 273, 274, 282, 287, 291, 293, 294, 311, 318, 319, 323, 325, 338, 341, 344, 346, 354, 355, 373, 383, 404, 423
Changement linguistique — 16, 46, 118, 139, 156, 160, 162, 164, 165, 168, 169, 172, 178, 234, 235, 270, 273, 293, 321, 381, 385, 388, 399, 402, 403, 406, 410-413, 416, 420
Code-switching — 16, 17, 43, 44, 47-51, 53, 58, 61, 64, 66-70, 118, 119, 134, 177, 242, 246, 250, 259, 260, 311, 314, 319, 321, 328-330, 334, 336, 339, 341, 342, 345, 346, 352, 353, 355, 356, 363, 365, 370, 420, 421, 427, 428
Colinguisme — 256, 259
Communauté — 14-17, 23, 28, 36, 45, 46, 50, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 81-84, 105, 107, 114, 130, 131, 156, 158, 189, 190, 223, 225-227, 229, 233-236, 238, 249, 256, 268, 270-274, 281,

284, 285, 296, 304, 305, 307-310, 327, 334, 366, 374, 376, 378-380, 384, 385, 394-396, 400, 403, 408, 412, 426
Compétence bi-/plurilingue — 21, 22, 26, 30-33, 35, 37, 38, 43, 47-49, 53-56, 64, 67, 69, 80, 83, 88-90, 115, 119, 121, 180-183, 185, 187-190, 192-198, 200, 202, 206-217, 219-220, 240, 241, 247, 254, 299, 303, 306, 309, 310, 312, 314, 320, 326, 330-332, 358, 391, 392, 394, 406
Compétition — 22, 23-27, 37, 167, 257, 270, 292, 328
Conflit linguistique — 46, 108, 227, 228, 230, 243, 309
Continuum — 58, 95, 112, 117, 123-126, 128-140, 145, 152, 154, 156-160, 174, 230, 231, 242, 263, 279, 280, 298, 300, 366, 373, 378, 380, 392, 405, 421
Convention exolingue — 31
Convergence — 38, 50, 53, 103, 120, 181, 184, 191, 205, 269, 270, 308, 406, 407, 412
Conversation — 44-47, 53, 56, 61-63, 66-70, 76, 79, 91, 135, 225, 226, 235, 252, 304, 317, 319, 325, 332, 333, 337, 343, 344, 346, 347, 415
Créole — 11, 16, 33, 36, 61, 62, 96, 97, 102, 111, 114, 115, 122-124, 127, 128, 130-140, 143-178, 206, 212, 216, 221, 223, 227, 229, 230, 240, 241, 243, 244, 251, 253, 254, 259, 260, 269, 270, 303, 349, 350, 354, 355, 360-370, 372, 373, 380, 382, 384, 385, 389, 391, 393, 395, 397, 407, 408, 410-412, 422
Créolisation — 22, 38, 121, 135, 138, 139, 145, 152, 154-158, 161-175, 177, 178, 232, 407
Cryptoglosse — 108
Décréolisation — 124, 132, 133, 135, 138, 157, 159, 160
Développement bilingue, plurilingue — 20-23, 31, 32, 34, 41
Dialecte — 14, 16, 71, 79, 82, 87, 96-98, 102, 104, 106, 107, 111, 113, 119, 150, 165, 219, 225, 232, 233, 237, 243, 258, 264, 271-273, 286, 289, 305, 366, 388
Dialectologie — 99, 102, 103, 111, 122, 264, 265, 268, 273, 274, 400
Diasystème — 96, 107, 406
Didactique — 20, 21, 43, 49, 72, 77, 88-91, 121, 122, 172, 179-189, 191, 192, 194-217, 221, 300, 310, 320, 359, 373, 390-394, 415
Diglossie — 80, 104, 108, 120, 131, 134, 135, 139, 140, 159, 190, 223-245, 247, 255, 256, 258, 263, 274, 284, 351, 352, 354, 355, 359, 360, 362, 363, 366, 372, 377, 381, 386, 394
Digraphie — 249, 256-259
Divergence — 103, 149, 171
Diversité — 23, 33, 35, 38, 71-76, 83, 88, 89, 91, 93, 99, 101, 102, 113, 150, 162, 186, 190, 194, 196, 197, 201, 206, 208, 209, 211, 213, 214, 216, 218, 247, 270, 301, 311, 346, 366, 378, 393, 400, 402, 407-409, 422
École — 21, 31, 37, 40, 61, 69, 72, 78, 79, 92, 104, 108, 123, 140, 165, 177, 191, 199-201, 204, 210, 213-215, 217-221, 225, 228, 246, 248, 267, 268, 273, 286, 300, 302, 305, 309, 310, 314, 352, 364, 373, 376, 377, 380, 382, 389-391, 393, 396, 400, 403
Écologie — 109, 114, 121, 154, 166, 176, 214, 268, 270, 286
Écrit plurilingue — 247, 248, 260
Éducation plurilingue — 20, 91, 196, 197, 199, 205, 208, 211, 213, 217, 218, 310, 311
Emblème — 304
Emprunt — 16, 43, 46, 50, 55, 110, 113, 134, 228, 248, 249, 251, 253, 352, 353, 361, 362, 365, 377, 389, 402, 407, 409-412, 420, 425
Endogène — 55, 103, 110, 150, 152, 170, 287, 322, 324, 325, 341, 375, 379-381, 393-395, 411
Endolinguisme — 54, 58, 86
Enseignement — 32, 49, 67, 73, 88, 90, 93, 104, 115, 121, 179, 181-183, 185, 187, 188, 191, 193, 195-199, 201-206, 212-218, 221, 243, 247, 248, 256, 312, 314, 372, 382, 390, 391, 393, 396
Épilinguistique — 110, 229, 236, 274, 286, 382, 386, 387, 397
Équilinguisme — 84, 85
Ethnométhodologie — 317, 321, 329, 344, 347
Évaluation — 188, 200, 209, 210, 215, 242, 294, 378, 380, 383, 396
Éveil aux langues — 181, 185-187, 199, 200-202, 214, 215, 218
Exolinguisme — 31, 32, 40, 56, 58, 74, 85, 86, 91, 93, 221

Frontière — 9, 10, 12, 49, 55, 57, 74, 85, 99, 102, 110, 111, 114, 119, 122, 126, 134, 191, 206, 228, 240, 263-266, 268-269, 272-278, 280-285, 287, 298, 301, 306, 351, 353, 354, 362, 371, 419, 421
Géolinguistique — 264, 265, 268, 273, 274
Glottonyme — 112
Glottopolitique — 107, 109, 119, 122, 227, 390
Grammaire — 15, 23, 25, 27, 28, 35, 45, 51, 56, 74, 75, 77, 78, 80, 106, 134, 147, 149, 163, 164, 166, 169, 225, 264, 290, 327, 331, 332, 342, 346, 353, 366, 377, 388, 390, 392, 400, 401, 413, 415, 423-425
Grammaticalisation — 161, 167-169, 178
Grammaticalité — 111
Graphie — 79, 147, 246, 248, 249, 251, 253, 257, 388
Hétérolinguisme — 254, 255, 259, 261
Hiérarchisation — 101, 102, 109, 113, 135, 199, 231, 245, 248, 255, 379, 387, 404, 421
Hypercorrection — 376, 386, 388, 389, 394, 397
Identité — 14, 15, 20, 22, 32, 33, 47, 48, 54, 72, 74, 82, 107, 114, 117, 155, 167, 171, 192, 200, 211, 213, 229, 230, 232, 233, 253, 263, 289-307, 309-315, 318, 322, 330, 335, 338, 363, 370, 380, 382, 384, 387, 393, 415
Idéologie — 9, 10, 12, 16, 71, 97, 103, 108, 114, 117, 196, 206, 229, 231, 233, 236, 297, 300, 318, 357, 359, 360, 370, 374, 390
Imaginaire (linguistique) — 108, 112, 113, 377, 397
Insécurité linguistique — 227, 229, 230, 242, 305, 376, 381, 383, 384-388, 393-397
Interaction — 17, 20, 21, 23, 24, 27-30, 39, 40, 44, 47, 51-55, 57, 58, 62, 65-69, 79, 84, 86, 92, 93, 111, 115, 120, 167, 176-178, 189, 193, 195, 218, 233, 234, 237, 268, 273, 277, 284, 291, 293, 294, 298-300, 303, 317-320, 322-330, 332-339, 341-347, 357-359, 374, 377, 382, 383, 387, 391, 392, 396, 403, 405, 409, 410, 412, 413, 426, 427
Intercompréhension — 71, 86, 105, 153, 154, 184-187, 201, 202, 213, 218, 219, 257, 278, 284
Interculturel — 43, 91, 180, 186, 187, 194, 196, 199, 203, 209, 216, 217, 220, 221, 310, 325, 327, 332, 333, 343, 346
Interférence — 43, 46, 55, 105, 110, 113, 134, 162, 168, 179, 249, 252, 333, 361, 362, 385, 406-408, 411, 416, 420
Interlangue — 32, 33, 36, 40, 333
Interlectalisation — 138
Interlecte — 122, 134, 135, 138, 140, 145, 157, 160, 195, 229, 230, 244, 349-355, 357, 358, 360, 361, 363-365, 367-370, 372-374
Interlinguistique — 30, 133, 139, 161, 171, 195, 209, 212, 213, 217, 304, 407
Isoglosse — 102, 263, 264-266, 275, 285
Lecte — 96-98, 101, 103-117, 127, 135, 272, 373
Littératie — 247, 249, 312
Logonyme — 112
Loyauté — 105, 238, 293, 307, 366
Macrosystème — 37, 135, 138, 160
Mélange — 43-47, 49, 50, 53-56, 58, 59, 64, 70, 85, 100, 108, 113, 119, 134, 138, 147, 159, 160, 190, 246, 249-251, 261, 289, 301, 302, 319, 337, 356, 357, 358, 369, 392, 397, 410, 420
Mésolecte — 127, 132, 137, 159, 160, 352, 360, 361
Métalinguistique — 53, 74, 110, 183, 200, 202-205, 211, 216, 218, 309, 378, 382
Métissage — 101, 112, 148, 159, 175, 289, 372
Migration — 32, 48, 57, 88, 144, 194, 200, 201, 221, 247, 299, 302, 304, 308, 309, 313, 314, 390, 409
Minoration — 107, 227, 230, 234, 241, 365, 384
Minorité — 16, 32, 57, 122, 225, 236, 304, 320, 360, 397
Monogenèse — 144, 145, 161, 171
Monolinguisme — 14, 15, 20, 24, 31, 32, 45, 52, 54-58, 64, 65, 72, 73, 75-77, 79-81, 83, 85, 88-90, 114, 189, 190, 194, 201, 206, 227, 233, 236, 247, 251, 305, 318, 337, 358-360, 370, 377, 390, 399, 405
Mort des langues — 46, 100
Multilinguisme — 72, 75, 181, 232, 236, 238, 291, 396
Nativisation — 115
Normalisation — 57, 227, 228, 239, 241, 378, 383
Norme — 35, 36, 40, 52, 57, 65, 71, 79, 82, 87, 105, 110, 121, 130, 134, 138, 139, 168, 190, 230, 232, 233, 240, 242-244, 256, 263, 281, 284, 287, 293, 297, 298, 303, 318, 322, 332,

366, 375-383, 385, 386, 389-396, 399, 407, 408, 410, 411, 414, 416, 418, 421
Norme endogène — 287, 375, 379-381, 394, 411
Norme exogène — 379, 380
Parler bilingue — 49, 54, 56, 58-60, 64, 68, 85, 233, 289, 303, 337, 356, 357, 360
Patois — 97, 98, 102, 103, 106-109, 111-113, 117, 119, 121, 122, 147, 153, 165, 173, 178, 229, 265, 271, 309, 349, 360, 367, 370, 387
Périphérie — 78, 89, 231, 243, 307, 309, 380, 410
Pidgin — 16, 114, 123, 124, 131, 132, 135, 140, 145, 148, 155-158, 162, 167, 172, 175, 176, 411
Pidginisation — 145, 155-158, 161, 168, 170
Planification — 205, 236, 237, 366, 375
Plurilinguisme — 19-24, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 38-41, 43, 45, 48, 49, 55, 67, 68, 71-76, 82, 83, 85, 87-93, 95, 111, 114, 117, 118, 122, 140, 175, 177, 179-190, 192-197, 199, 202, 204-221, 232, 233, 242, 244, 245-249, 251, 253, 254, 260, 289, 291, 294, 296, 297-301, 304, 308, 310-312, 314, 359, 372, 373, 380, 391, 393-396, 406, 410, 415
Plurinormaliste — 391, 392
Politique — 14-16, 20, 23, 49, 71, 72, 82, 83, 91, 92, 96, 106-109, 112, 117, 118, 180, 181, 185, 189, 194-196, 199, 204, 207, 210-214, 216-219, 227, 228, 231, 233, 236-239, 248, 256, 263, 267, 268, 274, 284, 294, 296, 298, 300, 307, 311, 312, 337, 356-361, 363-367, 369-371, 375, 390, 395, 397, 421, 425, 426
Polygenèse — 161
Polynomie — 121, 219, 242
Représentations — 21, 34, 49, 69, 73-76, 81-85, 88, 89, 91-93, 98, 100, 101, 103, 108, 111, 114, 117, 119, 140, 172, 191, 195, 208, 212, 215, 217, 219-221, 229, 230, 233, 238, 260, 264, 272, 275, 276, 281, 283-285, 287, 291, 297, 300-302, 308, 314, 315, 361, 374, 375, 377, 379-382, 388, 390, 392, 397, 402, 414, 427
Résonance — 21, 27, 30, 34, 36-38, 41, 109, 206, 229, 368, 407, 408, 413
Satellisation — 107, 108
Schizoglossie — 239
Sécurité linguistique — 217, 386, 387
Sociogenèse — 135, 139, 160
Stratégie — 31, 33, 49, 51, 71, 141, 160, 163, 166, 167, 189, 192, 195, 198, 202, 209, 234, 243, 244, 283, 284, 359, 360, 363, 387, 391, 392, 395
Strate — 60
Substrat — 100, 103, 148, 157, 158, 161, 162, 164-167, 170, 175, 270
Territoire — 14, 17, 40, 71, 73, 85, 88, 99, 105, 144-147, 150, 153-154, 160, 166, 181, 241, 247, 265-268, 270-274, 286, 297, 311, 312, 372, 379, 383
Texte bilingue — 248
Transcodique — 31, 43, 53, 69, 86, 89, 113, 295, 304, 358
Transfert sociolinguistique — 37
Typologie — 17, 57, 58, 74, 92, 101, 112, 118, 172, 202, 225, 247, 248, 255, 260, 269, 375, 377, 392, 411, 419, 420, 422
Variable — 9, 26, 49, 54, 60, 72, 81, 82, 85, 88-99, 125, 136, 137, 149, 161, 166, 193, 194, 269, 271, 277, 278, 282, 285, 293, 297, 309, 327, 334, 384, 385, 400, 401, 403, 404, 406, 411, 415, 426, 427
Variante — 61, 96, 102, 125, 127-129, 131, 136, 137, 170, 171, 174, 266, 270, 272, 273, 304, 306, 307, 378, 389, 400-402, 404, 406, 407, 417
Variation — 16, 17, 23, 28, 35, 48, 51, 58, 66, 105, 120, 122, 128, 139-141, 150, 156, 159, 170, 177, 234, 248, 251, 253, 266, 270, 273, 287, 313, 318, 327, 329, 332, 333, 339, 343, 366, 373, 384, 390, 392, 396, 397, 399, 406, 408, 409, 411, 413, 415, 417, 421, 422, 427, 428
Variété — 15, 35, 43, 47, 54, 57-59, 61, 62, 65, 71, 72, 78, 79, 95, 96, 99, 102, 104, 112, 114, 117, 118, 124, 126-135, 137-139, 145, 146, 148, 150, 152, 154, 158-161, 167-170, 176, 183, 185-187, 189, 192, 193, 197, 201, 204, 206, 208, 209, 211, 224-227, 231-235, 236, 238, 239, 245, 247, 253, 254, 256, 258-270, 272, 285, 289, 303-306, 311, 350, 366, 377-380, 382-384, 386, 390, 392, 399, 401, 402, 404, 408, 410, 421, 423
Véhiculaire — 62, 105, 111, 113, 176, 271, 409, 414, 418
Vernaculaire — 14, 104, 109, 111, 113, 153, 167, 168, 227, 232, 237, 245, 247, 249, 271, 303, 311

TABLE DES MATIÈRES

Les auteurs 5

PRÉFACE 9
Monica Heller

INTRODUCTION 13
Sociolinguistique des contacts de langues. Un domaine en plein essor
Jacky Simonin et Sylvie Wharton

1. ACQUISITION, DÉVELOPPEMENT PLURILINGUE 19
Anna Ghimenton et Sylvie Wharton

2. ALTERNANCES ET MÉLANGES CODIQUES 43
Sophie Alby

3. BILINGUISME ET PLURILINGUISME 71
Bernard Py et Laurent Gajo

4. CATÉGORISATIONS 95
Cyril Trimaille et Marinette Matthey

5. CONTINUUM LINGUISTIQUE 123
Logambal Souprayen-Cavery et Jacky Simonin

6. CRÉOLISATION ET CRÉOLES 143
Georges-Daniel Véronique

7. DIDACTIQUE(S) DU (DES) PLURILINGUISME(S) 179
Michel Candelier et Véronique Castellotti

8. DIGLOSSIE 223
Jacky Simonin et Sylvie Wharton

9. ÉCRITS PLURILINGUES 245
Cécile Van den Avenne

10. FRONTIÈRES 263
Question(s) de frontière(s) et frontière(s) en question(s) :
des isoglosses à la « mise en signification du monde »
Robert Nicolaï et Katja Ploog

11. IDENTITÉS PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES 289
Danièle Moore et Claudine Brohy

12. INTERACTION 317
Jacky Simonin

13. INTERLECTE 349
Un outil ou un point de vue autre sur « la » linguistique et les langues ?
Sémiotique ou herméneutique ?
Didier de Robillard

14. NORMES 375
Gudrun Ledegen

15. VARIATIONS ET CHANGEMENTS LINGUISTIQUES 399
Gudrun Ledegen et Isabelle Léglise

POSTFACE 419
Les sociolinguistiques du contact : typologie et contacts de langues
Jacky Simonin

Index 429

Cet ouvrage a été composé
par les soins du service Éditions de l'ENS de Lyon
avec les caractères Gentium et Frutiger,
sur papier Olin naturel.

Achevé d'imprimer par l'imprimerie
Présence Graphique en février 2013
Numéro d'imprimeur :

Dépôt légal février 2013

IMPRIMÉ EN FRANCE